

République Algérienne Démocratique et Populaire
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou

Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français

MEMOIRE DE MAGISTERE

-Ecole doctorale-

Spécialité : Français

Option : Sciences du langage

Présenté par : Mlle RENIFFI Sabiha

Analyse praxématique de paroles d'enseignants de français à propos de l'approche par compétences

Membres du jury :

M. NABTI Amar, Professeur, UMMTO,

Président

M. SINI Chérif, M.C.A, UMMTO,

Rapporteur

Mme OUTALEB Aldjia, M.C.A, UMMTO,

Examinatrice

M. BOUALILI Ahmed, M.C.A, UMMTO,

Examineur

Je dédie ce travail à mes très chers parents qui j'espère trouveront ici l'expression de toute ma gratitude.

Remerciements

Je remercie infiniment mon directeur de mémoire M. SINI Chérif, en qui j'ai trouvé un maître compréhensif, humain, toujours disponible. Sa rigueur intellectuelle, ses corrections, ses conseils, ses critiques ont beaucoup apporté à mon travail. Tout ce travail n'aurait abouti sans ses encouragements et son soutien. J'exprime ici toute ma reconnaissance à un maître qui a su me montrer ce qu'était la recherche.

Je tiens à remercier les membres du jury pour avoir accepté d'examiner ce travail.

Je remercie sincèrement tous les enseignants qui ont participé à mon enquête et qui m'ont permis ainsi de mener ma recherche. Le besoin d'anonymat m'empêche de les citer, mais ils se reconnaîtront.

J'adresse un merci affectueux à mes deux sœurs Kahina et Fatiha, mon frère Ahmed ainsi qu'à ma grand-mère pour leur amour profond et leur soutien inconditionnel.

Un immense merci à tous mes amis dont la générosité m'a été fort précieuse.

*Pour nous, le sens n'est produit
que dans l'actualisation, la mise en discours des
unités déplaçables que l'analyse dégage.*

Françoise GARDE-MADRAY et Robert LAFONT

Sommaire

Sommaire

Introduction générale.....	7
Chapitre1 : Le cadre théorique et méthodologique.....	12
Introduction.....	13
1. A propos de l'approche par compétences.....	13
2. La praxématique : théorie de la production du sens.....	16
3. La constitution du corpus.....	28
Conclusion.....	39
Chapitre2 : Pour le retour à l'approche traditionnelle.....	40
Introduction.....	41
1. Le penchant de Mokrane pour l'approche traditionnelle.....	41
2. L'attachement de Rachid à «son» ancienne approche	55
3. L'attachement «conditionné» de Kahina à l'approche traditionnelle.....	72
Conclusion.....	83
Chapitre 03 : Pour l'approche par compétences.....	86
Introduction.....	87
1. Faiza : une inspectrice dont le statut pèse sur sa parole.....	87
2. Brahim : un enseignant formateur hésitant.....	105
Conclusion.....	112
Conclusion générale.....	115
Bibliographie.....	123

Annexes.....	127
1. Exemplaires du questionnaire de la pré-enquête	129
2. Le guide des entretiens.....	133
3. Les conventions de transcription.....	136
4. Le corpus.....	138
Table des matières.....	223

Introduction générale

Introduction générale

En nous basant sur les principes de la théorie praxématique, nous analysons, dans la présente étude, les entretiens que nous avons conduits avec des enseignants de français au collège à propos de l'approche par compétences introduite en Algérie, en 2003, dans le cadre de la réforme du système éducatif national. Une refonte dont le but essentiel est de «*restructurer l'école pour la rendre plus «intelligente» et suffisamment compétitive avec celle des nations développées*», écrit N. TOUALBI-THAALIBI dans un ouvrage ministériel (2005: 21).

A travers cette analyse de discours provoqués, nous visons à rendre visible la position des enseignants entretenus vis-à-vis de cette réforme éducative et ce en étudiant, dans la matérialité verbale des échanges recueillis, les représentations qu'ils se font de la réalité pédagogique actuelle mais aussi traditionnelle. En termes praxématiques, il s'agit de saisir le fonctionnement discursif, dialogique et dialogal, des opinions de chacun de nos partenaires d'échange à l'égard de l'approche par compétences. De ce fait, il est évident que la voie que nous empruntons est celle d'une chercheuse en science du langage analysant des corpus verbaux qu'elle co-construit avec ses enquêtés en vue de parvenir à des conclusions autour d'un sujet qui l'intéresse elle-même en qualité de pédagogue et de praticienne en didactique.

Pourquoi l'approche par compétences ?

Influencée par le socio-constructivisme, l'approche par compétences assurerait une meilleure efficacité pédagogique comparativement à l'approche traditionnelle (l'approche par objectifs). En plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage, elle vise à développer, chez lui, des compétences lui permettant de s'intégrer dans la vie économique, sociale et culturelle. De ce fait, elle rompt avec l'approche traditionnelle dont l'objectif d'enseignement consiste uniquement à transmettre des contenus. Ayant ainsi un objectif plus ambitieux que celui de l'approche traditionnelle, l'approche par compétences connaît un succès «planétaire». Elle est, en effet, adoptée par de nombreux pays du monde. Cependant, elle constitue l'objet de vifs controverses et débats. Dans le cas de notre pays, il est constaté au lendemain de son application une continuité dans la régression du niveau des élèves ainsi que des difficultés dans sa mise en œuvre pédagogique. La question suivante devient alors de plus en plus pesante: faudrait-il abandonner cette nouvelle approche et retourner à l'approche traditionnelle ?

Etant une enseignante de français au collège, nous avons discuté de cette problématique avec des collègues pour connaître leurs points de vue. En fait, l'expérience professionnelle de ces praticiens fait que leur parole contient des éléments descriptifs et évaluatifs intéressants car il s'agit justement d'aborder le sujet d'un point de vue pratique.

En réalité, notre approche praxématique des paroles de ces enseignants cherche à trouver des éléments de réponse aux questions suivantes: quelle est la position de ces enseignants vis-à-vis de l'approche par compétences ? Aimeraient-ils continuer l'enseignement avec cette approche ou retourner à l'approche traditionnelle ? Quelles sont les raisons motivant leur(s) position(s) ? Comment expriment-ils leur(s) point(s) de vue ? Comment les assument-ils au moment de nos échanges avec eux ?

En partant de ces interrogations, nous formulons les hypothèses suivantes:

- 1- Il y aurait probablement deux catégories d'enseignants: certains rejetteraient l'approche par compétences et opteraient pour un retour à l'approche traditionnelle; d'autres seraient, au contraire, favorables à l'approche par compétences.
- 2- Les raisons motivant la position des enseignants de la première catégorie seraient: l'inefficacité de la nouvelle approche comparativement à l'ancienne, le manque de formations assurées dans le cadre de cette nouvelle approche et les conditions pédagogiques défavorables à son application.
- 3- Les enseignants favorables à l'approche par compétences auraient pour raison capitale de leur attitude leur désir de se conformer aux directives de la Tutelle éducative exigeant d'eux l'application de la nouvelle approche.
- 4- Les enseignants favorables à l'ancienne approche exprimeraient leur point de vue et l'assumeraient avec une certaine certitude et fermeté en garantissant l'existence de certaines réalités pédagogiques qui vont à l'encontre de l'application de l'approche par compétences telles que la surcharge des classes. Ils construiraient leur opinion en opposition avec le discours institutionnel de la réforme éducative.
- 5- Les enseignants appréciateurs de l'approche par compétences auraient des difficultés à déclarer ouvertement leur préférence de cette nouvelle approche, mais aussi à assumer et à défendre leur point de vue.
- 6- Les enseignants ayant un statut d'inspecteur ou d'enseignant formateur auraient un avis favorable à l'égard de l'approche par compétences. Les autres enseignants («simples» enseignants) préconiseraient le retour à l'approche traditionnelle.

Pour recueillir les données verbales dont l'analyse s'est servie pour vérifier nos hypothèses, nous avons amené les enseignants, dans le cadre d'entretiens guidés, à se prononcer autour:

- de certains apports de l'approche par compétences (la notion de familles de situations d'intégration, les nouveaux rôles «enseignant-guide» et «élève actif», l'évaluation diagnostique, formative et continue);
- de la réalité et des conditions d'application de ces apports sur le terrain (surcharge des classes, manque des moyens pédagogiques, longueur des programmes, etc.);
- de la qualité de leur formation dans le cadre de l'approche par compétences;
- du degré de l'efficacité pratique de l'approche par compétences comparativement à l'approche traditionnelle;
- de leur choix entre l'approche traditionnelle et l'approche par compétences.

Nous servir d'entretiens comme méthode de recueil de données verbales n'est pas un choix arbitraire. Les entretiens répondent, à vrai dire, aux enseignements de la théorie praxématique. En effet, s'enquérir des représentations des enquêtés à travers leurs productions discursives et à l'égard d'une approche aussi controversée que l'approche par compétences nécessite de convoquer les enseignements de la praxématique aussi bien dans la méthodologie de la constitution du corpus que dans l'analyse de ce dernier. Des moyens d'investigation classiques tels que le questionnaire et l'interrogation explicite, mais aussi une analyse lexicosémantique demeurent trop «naïfs» pour provoquer la parole et en saisir le sens étant donné qu'ils négligent une dimension importante que la préxématique met en exergue et place au cœur de ses préoccupations. Il s'agit de la dynamique inconsciente de la production du sens. En fait, la praxématique déplace la problématique du sens du produit au processus de sa production. Un processus qui restreint un nombre illimité de sens se trouvant dans l'inconscient (la signifiante) et fait que le discours produit est porteur de flous de sens qu'il faudrait désambiguïser aussi bien pendant la constitution du corpus, à travers la négociation du sens, que pendant son analyse par la prise en considération de la notion du dialogisme, du temps opératif (les ratages de la parole), des niveaux de réalité dans les représentations et du savoir extralinguistique (la situation de communication et les contraintes intersubjectives). Par conséquent, il est nécessaire que nous tâchions de provoquer, de recueillir et d'analyser la parole comme étant une production dynamique du sens dans une interaction verbale. Les résultats de notre pré-enquête (enquête par questionnaire) diffèrent d'ailleurs de ceux obtenus

au moyen d'entretiens. Nous assistons, en effet, à des enseignants qui reconsidèrent, voire changent radicalement leurs points de vue...

L'adoption de la théorie praxématique va avec l'intérêt de notre recherche d'étudier les représentations des enseignants entretenues justement du fait qu'elle articule le sens du langage aux représentations des sujets parlants: elle postule que le sens que le langage nous délivre constitue le rapport du locuteur avec le monde extérieur; c'est-à-dire, la représentation qu'il se fait à son égard.

Notre qualité d'enseignante ajoutée à celle d'étudiante de magister en sciences du langage explique notre volonté et envie d'exploiter ces connaissances que nous possédons, en matière d'analyse de discours, dans le domaine pédagogique. Ce travail nous forme davantage à notre tâche en contribuant modestement à une réflexion qui ambitionne de remédier aux problèmes et dysfonctionnements scolaires dans notre pays.

Le corpus de notre analyse est composé de cinq entretiens d'une durée de 1h à 1h:30 chacun. Il est important de préciser que la question de représentativité ne constitue nullement l'objectif de notre recherche qui écarte l'analyse quantitative au profit d'une analyse qualitative de données verbales recueillies.

Trois chapitres constituent l'ensemble du mémoire. Le premier chapitre a pour objet la présentation des outils théoriques et méthodologiques que la praxématique nous offre pour mener notre recherche. La présentation des analyses effectuées font l'objet des deux autres chapitres que nous définissons en fonction des positions des enseignants vis-à-vis de la réforme éducative:

- Pour le retour à l'approche traditionnelle
- Pour l'approche par compétences

Signalons que le deuxième chapitre est plus volumineux que le troisième. Il s'agit, en fait, d'une contrainte liée au nombre d'enseignants souhaitant le retour à l'approche traditionnelle.

Cadre théorique et méthodologique

Chapitre 1

Le cadre théorique et méthodologique

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de mettre en évidence les implications de la théorie praxématique dans la constitution et l'analyse de notre corpus. Néanmoins, comme nous comptons assurer la clarté de ce travail, il paraît primordial de porter, en plus, un bref éclairage sur l'approche par compétences qui constitue la réalité fondatrice des représentations que nous visons à étudier. Nous répartissons alors ce chapitre en trois parties principales.

La première partie consiste en une présentation succincte des apports de l'approche par compétences qui ont constitué, au moment des entretiens conduits, des sous-thèmes de discussion.

La deuxième partie constitue un cheminement logique où nous mettons en évidence, successivement et par commodité d'exposition, d'abord, l'aspect matérialiste de la praxématique qui articule le sens du langage aux représentations des sujets parlants. Ensuite, la dynamique inconsciente du langage qui fait des représentations des objets «mouvants» et «fluctuants». Enfin, les concepts praxématiques permettant d'étudier cette dynamique langagière et, donc, les représentations de nos interlocuteurs.

La troisième partie montre la façon dont nous nous sommes servis de la praxématique pour sélectionner nos outils méthodologiques et élaborer notre guide d'entretien (la pré-enquête). Elle met aussi en évidence les contraintes rencontrées durant le déroulement de notre enquête.

1. A propos de l'approche par compétences

L'approche par compétences a été introduite dans nos écoles en 2003. Ses théoriciens tiennent à souligner qu'elle ne se situe pas en rupture «nette» avec l'approche traditionnelle, mais en «*évolution progressive*», comme le précise X. ROGIERS¹. C'est donc une approche

¹ ROGIERS X., *Approche par compétences*, [en ligne], http://www.youtube.com/watch?v=u7dK_rMWXdl, consulté le 12/12/2013.

qui se veut un prolongement, complétant et enrichissant, de l'approche traditionnelle et ce du fait qu'elle s'assigne un but plus ambitieux, celui de développer les compétences des élèves. En effet, il ne s'agit pas d'inculquer à ces élèves des contenus morcelés, ce qui est le cas de l'approche traditionnelle, mais de les rendre capables d'accomplir des tâches complexes de la vie quotidienne, scolaire et/ou professionnelle. Pour ce faire, nombreux sont les apports de cette approche. Nous nous contentons de définir, ci-dessous, ceux qui ont fait l'objet de nos échanges avec les enseignants qui ont accepté cela.

1.1. La famille de situations d'intégration

Avec l'adoption de l'approche par compétences, des activités dites d'intégrations sont introduites dans les répartitions annuelles destinées aux enseignants. Outre les projets, qui font partie de ces activités, d'autres moments d'intégration sont programmés vers la fin de chaque séquence et de chaque projet.

Leur intérêt est de rendre l'élève apte à intégrer pertinemment les acquis de la séquence et/ou du projet écoulé(e) pour résoudre une certaine situation-problème. Voici un exemple d'une situation d'intégration proposée comme projet dans les programmes de quatrième année moyenne: «*Sous le titre : "L'artisanat dans notre pays", réaliser un catalogue (texte et image) destiné à vanter les mérites de certains métiers pour leur sauvegarde* » (2005: 41).

Résoudre une seule situation d'intégration n'est pas suffisant pour développer la compétence de l'élève. A ce sujet, X. ROGIERS souligne: « *on ne peut pas associer une compétence à une seule situation d'intégration parce que une fois on a appris à l'élève de résoudre cette situation complexe, il faut lui présenter d'autres situations complexes mais qui se rattachent à la même compétence parce qu'il sera compétent le jour où il pourra résoudre n'importe quelle situation qui fait partie de la famille de situations associées à la compétence.* »² Nous déduisons alors l'importance majeure de cette notion de familles de situations d'intégration dans la conception théorique de l'approche par compétences.

² Rogiers X., *Modules d'intégration et situations d'intégration*, [en ligne], <http://www.youtube.com/watch?v=HC1AWRUvlls>, consulté le 12/12/2013.

1.2. L'élève actif et l'enseignant-guide

Comme l'élève est censé mobiliser, dans les activités d'intégration, un ensemble de ressources, il est le seul à devoir construire ses apprentissages. L'approche par compétences se trouve ainsi centrée sur l'élève: c'est lui-même qui doit s'activer pour mobiliser efficacement les ressources à intégrer. L'enseignant, à cet égard, doit être un accompagnateur qui le guide et l'oriente dans les différentes étapes de son apprentissage.

Pour que l'élève soit compétent, il doit savoir mobiliser des ressources à la fois internes et externes, comme le précise Tardif (2006): *«la compétence est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations»*. C. BRAHIMI (2011: 27), qui cite cet auteur, explique que les ressources internes sont propres à l'individu; on trouve ses connaissances, ses capacités, ses savoirs faire, etc. En revanche, les ressources externes sont celles de l'environnement qui sont indispensables à l'apprentissage: documents, Internet, logiciels, bases de données, etc. Il s'agit, en fait, du contexte du travail (moyens et conditions) que BOTERF (2006), cité également par C. BRAHIMI (2011: 27), appelle *«le pouvoir agir»* censé donc être assuré par l'Organisation scolaire adoptant l'approche par compétences.

1.3. Le système évaluatif dans l'approche par compétences

Avec l'adoption de l'approche par compétences, de nouvelles activités évaluatives sont introduites dont l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation continue.

L'évaluation diagnostique s'applique au début d'un apprentissage. L'enseignant évalue les pré-requis des élèves indispensables pour la suite de l'apprentissage. Les élèves, n'ayant pas ces pré-requis, seront soumis à des activités de récupération dites aussi de remédiation.

L'évaluation formative intervient au cours d'un apprentissage. Elle s'appuie sur divers supports: exercices, productions présentées par les élèves, rappels, etc. Dans ce type d'évaluation, l'enseignant s'intéresse aux processus d'apprentissage de ses élèves, comprend leurs blocages et le pourquoi de leur incompréhension; en d'autres termes, la situation complexe et singulière de chacun d'eux en train d'apprendre. Cela est dans le but de réguler ses enseignements, mais aussi pour informer ses élèves sur leurs réussites et leurs échecs qu'ils pourront, par là, dépasser. C'est pourquoi, l'interaction élève / enseignant et celle enseignant / parents d'élève sont d'une importance primordiale dans cette évaluation.

Ajoutons que l'enseignant doit s'efforcer de faire un diagnostic précis des difficultés de chacun de ses élèves.

L'évaluation continue consiste, quant à elle, en une évaluation formative à fonction sommative. En effet, il est vrai que l'évaluation formative est censée être non chiffrée, cependant, certains contextes éducatifs, le notre à titre d'exemple, l'harmonise avec l'évaluation sommative. De ce fait, des exercices et des tests appliqués dans le cadre de l'évaluation formative sont notés par les enseignants qui procèdent par cumuler des résultats chiffrés le long du processus d'apprentissage. Selon G. SCALLAN (1999: 2), l'adoption de ce type d'évaluation repose sur un /deux arguments:

- L'utilité, pour les systèmes caractérisés par l'addition des résultats obtenus, de soumettre les résultats de l'évaluation formative au même traitement.
- Motiver les élèves et éviter qu'ils négligent de s'engager dans une évaluation dont les résultats ne sont pas retenus.

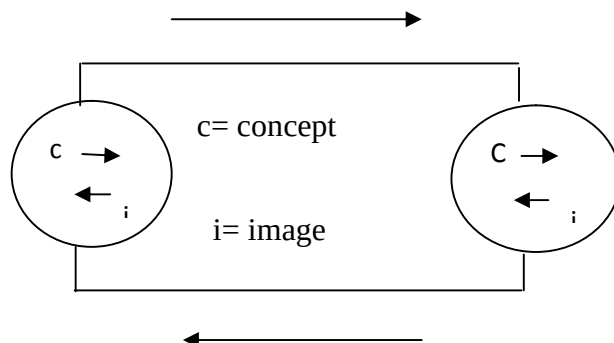
2. La praxématique: théorie de la production du sens

Analyser des discours pour en saisir le sens n'est pas une tâche simple : *«Le sens! C'est bien la hantise, assumée ou refoulée, de toute linguistique. Défi permanent que lance la langue à ceux qui font profession de l'analyser»* (C. HAGEGE, 1985: 264). Fondée progressivement dans les années soixante-dix, à partir des réflexions de Robert LAFONT, la théorie praxématique apporte une réponse innovante et heuristique à cette interrogation qui s'impose de prime abord dans notre analyse discursive du sens: dans un échange verbal, un discours ne porte-t-il pas des flous de sens qu'il faudrait désambiguïser ou des implicites à dévoiler? Cette question est d'une importance primordiale dans ce travail étant donné que c'est en saisissant le sens des mises en discours des enseignants entretenus que nous parvenons à faire ressortir leurs représentations vis-à-vis de la nouvelle approche et, de ce fait, rendre visible leurs attitudes. En effet, étant une linguistique matérialiste, la praxématique articule le sens du langage aux représentations que le sujet parlant se fait du monde réel.

2.1. L'aspect matérialiste de la praxématique

L'analyse lexico-sémantique est immanente et transcendante. Elle exclut l'impact du sujet parlant et du référent sur la signification de l'unité linguistique et lui postule un sens

préétabli et irréversible. Voici une représentation schématique du fonctionnement de la communication verbale chez F. SAUSSURE (2002: 22)



Ce schéma présente l'unité linguistique comme étant un couplage entre une image acoustique et un concept univoque qui circule dans la communication régulièrement avec des procédures d'encodage et de décodage. La langue est ainsi conçue comme étant un instrument de communication indépendant de ses producteurs effectifs. L'intérêt de notre recherche va à l'encontre d'une telle conception puisqu'il s'agit justement de faire ressortir les représentations des sujets parlants et, par conséquent, leurs subjectivités en rapport avec une certaine réalité pédagogique. C'est pourquoi, nous écartons une telle étude au profit de l'analyse praxématique qui considère le sujet parlant, mais aussi le référent, comme deux composantes essentielles dans le fonctionnement du langage.

La praxématique intègre le référent dans son étude du fait qu'elle conçoit l'unité linguistique, appelée praxème, comme étant un terme positif ; c'est-à-dire, un «*objet linguistique présent au lieu [x] de la communication, qui symbolise l'agir concret et l'objet extérieur*». A vrai dire, «*il est toujours parlé de quelque chose, qui est ce dont on parle, c'est-à-dire, le support obligé, auquel l'apport qui est ce dont on dira, aura son incidence*» (P. SIBLOT, 1999: 13). Le support de l'unité linguistique consiste donc en sa référence dont l'apport a une incidence certaine sur la signification de l'unité réalisée en discours.

Cependant, cette prise en compte du réel dans le linguistique ne veut nullement dire que le sens analysé est le sens des choses; c'est-à-dire, la réalité en «soi» car en intégrant également le sujet parlant dans son champ de réflexion, la praxématique conçoit un rapport pratique entre le langage et le réel: le sens que délivre le langage n'est que la représentation que nous faisons du monde; il dit ce que le monde est «pour nous». A cet effet, R. LAFONT (1978: 16), que cite P. SIBLOT (1998: 15), dit : «*L'homme n'atteint jamais le sens des choses – la*

formule est elle-même privée de sens – mais le sens qu’il donne aux choses et qui accompagne, facilite son action sur les choses.»

Par conséquent, notre analyse praxématique des discours des enseignants entretenus n’est pas et ne saurait être qu’une analyse des représentations que ceux-ci se font de la réalité pédagogique en question. Comment alors la praxématique définit-elle la notion de représentation?

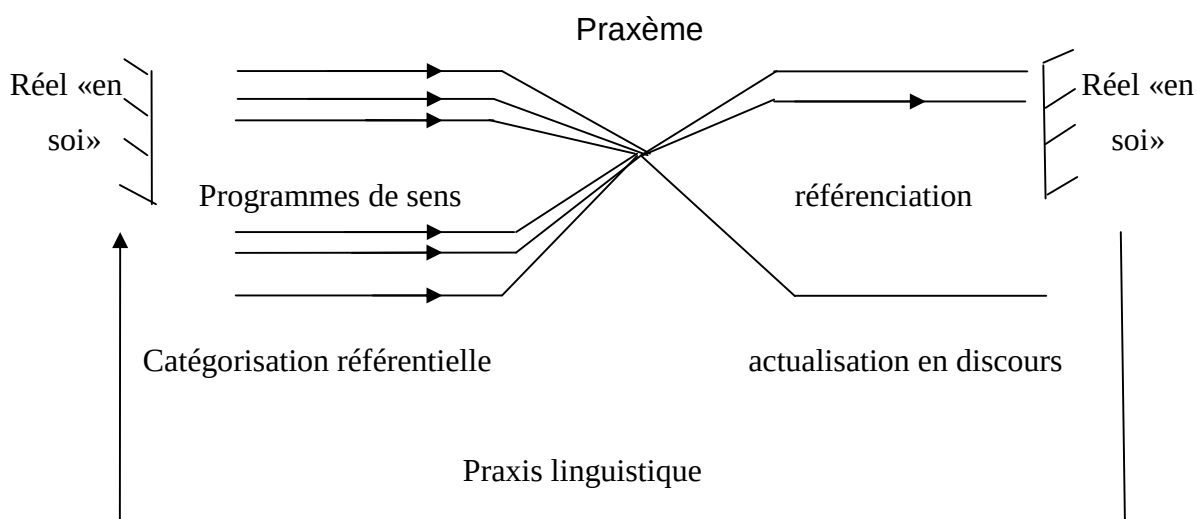
2.2. Les représentations individuelles du réel

Le monde réel est constitué de plusieurs éléments : objets, personnes, situations, etc. La représentation que tout un chacun se fait à leur sujet découle de l’expérience personnelle de l’individu et de sa praxi. Celles-ci lui permettent de les analyser et d’extraire un nombre de connaissances, d’avoir des opinions et des croyances ; mais aussi des affects et des motivations à leur égard. En effet, les sujets parlants *«ne sont pas les pôles théoriques d’un modèle, abstrait et mécaniste, de communication, mais des êtres vivants d’une grande complexité et qui ont à communiquer non seulement sur le fait extérieur transféré au langage, sur l’évènement objectif, mais sur leurs réactions sensorielles et affectives à cet évènement.»* (R. LAFONT -1983: 45- cité par F. TOLLIS -1991: 157-). L’ensemble de ces données construisant la représentation de l’individu se trouve, dans un état premier, au niveau cognitif sous forme de programmes de sens et de potentialités signifiantes toujours en œuvre constituant la signifiante. A ce sujet, C. DETRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (2001: 300) écrivent: *«La représentation doit être comprise [...] comme un faisceau de potentialités signifiantes en rapport avec des praxis diverses, sous-tendant l’acte linguistique de référenciation.»*. Avant l’acte de parole, la représentation existe donc dans un état d’abstraction et d’incommunicabilité : une illimitation de sens. Elle est invisible et insaisissable. C’est au moyen de la langue que le locuteur peut la rendre concrète et perceptible. Mais l’extériorise-t-il dans son intégralité pendant l’interaction?

2.3. La dynamique de la production du sens

La praxématique rompt avec un nombre de théories qui s’intéressent au sens une fois produit, particulièrement le structuralisme. Cette linguistique, dite pratique, s’interroge plutôt sur l’actualisation; c’est-à-dire, la production dynamique du sens, le processus dans lequel il est construit. «Praxis», d’où dérive le nom de cette théorie, se réfère d’ailleurs à l’action dans le cours de sa réalisation et s’oppose ainsi à «pragma» qui renvoie à l’action une fois réalisée.

A vrai dire, c'est l'adoption, dans ce travail, d'un tel choix épistémologique ; c'est-à-dire, d'une analyse de la production dynamique du sens, qui permet de faire ressortir les représentations de nos entretiens. En effet, les représentations élaborées dans et par le langage ne peuvent en aucun cas correspondre aux représentations existant au niveau abstrait. Elles constituent le résultat d'un ensemble de processus opérés lors de l'actualisation dont l'aboutissement est appelé le réglage du sens. En fait, ce réglage, qui se met en œuvre en fonction de la situation de communication, fait que le locuteur ne peut pas tout dire et extérioriser. Alors, une partie des programmes de sens demeurent en état d'abstraction ; c'est-à-dire, en inconscience : *«Tout ne peut être dit, et le langage humain repose sur l'incomplétude.»*, écrivent C. DETRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (2001: 209). La modélisation suivante permet de rendre compte de cette dynamique de la production du sens dans le discours.



(P.SIBLOT, 1998: 54).

Etant « la dynamique tout à fait primitive qui permet l'émergence du je » (C. DETRIE, P. SIBLOT, B. VERINE, 200: 287), la pulsion communicative ou l'intentionnalité de dire met en œuvre, en inconscience, les programmes de sens que le sujet parlant veut, consciemment ou non, communiquer et extérioriser: la signifiante. Durant l'actualisation, cette signifiante subit un travail de restriction. Il s'agit du réglage du sens conditionné par le contexte situationnel et les contraintes intersubjectives de l'interaction. Le locuteur opère un travail de

sélection dans les différents programmes de sens, autrement dit, dans le «tout peut tout dire» et « *parler, c'est choisir, sélectionner des potentialités, en récusation d'autres discursivement possibles* » (C. DETRIE, P. SIBLOT, B. VERINE, 2001: 315)

Par conséquent, étudier ou faire ressortir les représentations verbales d'un sujet parlant nécessite de remonter dans le processus de l'actualisation de son discours. G. GUILLAUME (1970: 121) souligne l'importance d'observer ce processus : «*Pour étudier la langue dans des conditions qui se rapprochaient le plus possible des conditions réelles de son emploi, il faudrait partir, comme le sujet parlant, de la langue à l'état virtuel et accomplir avec lui l'actualisation (la réalisation) du virtuel dont elle se compose* ». Mais comment peut-on étudier cette dynamique de la production du sens alors qu'elle est dans l'inconscient ?

2.4. Le dialogisme

Le dialogisme est un concept emprunté par la praxématique au Cercle de BAKHTINE qui l'a forgé. Sa prise en considération dans l'analyse sémantique permet de faire ressortir, depuis la matérialité verbale des discours, les programmes de sens récusés par le processus du réglage du sens durant l'actualisation discursive.

2. 4. 1. La dimension dialogique du praxème

La modélisation supra montre que le praxème actualisé renvoie à un référent bien précis. Mais, en réalité, il se trouve lourd de sens, en raison des autres programmes rejetés dont l'absence continue à peser sur sa signification. Le praxème est, de ce fait, porteur de flous de sens qu'il faut désambiguïser lors de l'analyse. Il s'agit de sa dimension dialogique qui permet donc de saisir ce qui est reversé dans l'inconscient. En effet, par l'actualisation d'un praxème, le locuteur fait entendre d'autres discours et voix laissés occultés en inconscience. A ce propos, C. DETRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (2001: 315) précisent : «*Le mot, qui se donne comme produit sens isolable, masque le travail dialectique de la signifiance. Or, la présence même du mot dans le discours manifeste l'absence (l'exclu, le rejeté, le reversé en inconscient, etc.)*»

Par conséquent, notre analyse de l'actualisation praxémique consiste à explorer les fonds dialogiques de praxèmes en vue de faire ressortir les sens ambigus dont ils portent les traces.

Par ailleurs, il existe une autre manifestation du dialogisme appelée le «dialogisme de nomination». Le réglage du sens implique que, pour nommer un objet, le locuteur opère un

tri dans les unités lexicales. Ce qui lui impose de prendre position vis-à-vis d'autres locuteurs qui nomment pareillement ou autrement le même objet. A travers un praxème, nous pouvons donc entendre également la voix d'autres locuteurs ainsi que le rapport du sujet parlant à leur égard. *«Ainsi, user dans le discours politique français du syntagme l'honneur de France fait entendre la voix, au sens bakhténien, de la personne du général De Gaulle ou, plus largement sa vision nationale [...] »* (C. DETRIE, P. SIBLOT, B. VERINE, 2001: 86).

Dans le présent travail, nous prenons en considération cette dimension dialogique pour pouvoir situer le positionnement de nos entretenus en rapport avec la réforme éducative (adeptes ou opposants). L'expression suivante rend parfaitement compte d'une telle analyse : «dis-moi comment tu nommes et je te dirai qui tu es.»

Articulé au réglage du sens, la dimension dialogique ne constitue pas seulement la caractéristique des praxèmes, mais aussi celle d'autres unités au niveau macro de l'énoncé: phrases, tours de parole, textes, etc. C'est le dialogisme énonciatif.

2.4.2. Le dialogisme énonciatif

Le dialogisme énonciatif est la *«capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une (ou plusieurs) autres voix qui le feuilletent énonciativement »* (C. DETRIE, P. SIBLOT, B. VERINE, 2001: 83). Une première distinction entre «dialogal» et «dialogique» permet de mieux rendre compte de cette dialectique interne du langage.

• Dialogal / Dialogique

Le dialogal renvoie, pour reprendre les termes de M. BAKHTINE, au «dialogue externe»; c'est-à-dire, à l'alternance et à l'enchaînement de tours de parole produits par des locuteurs différents. Il s'oppose ainsi à monologal qui désigne un seul énoncé produit par un locuteur.

Quant au dialogique, il s'agit d'un «dialogue interne» où, dans un seul tour de parole, plusieurs discours prononcés sur le même thème et donc plusieurs voix et représentations interagissent entre elles pour constituer le discours du locuteur. Ainsi, un discours ne peut pas échapper à cette dimension dialogique: *«Un même locuteur fait interagir, plus ou moins explicitement, deux(ou plusieurs) énonciateurs dont les voix sont parfois clairement distinctes, parfois superposées, entremêlées jusqu'à l'inextricable »* (C. DETRIE, P. SIBLOT, B. VERINE, 2001: 84).

Il en ressort que l'actualisation discursive ne se limite pas à une prise de position à l'égard de l'objet discursive, mais aussi à l'égard d'autres discours réalisés ou anticipés sur ce même objet et qui expriment des rapports différents à son égard. En effet, écrivent C. DETRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (2005: 280), *«toute production de sens résulte ainsi d'une négociation entre son propre rapport au monde et celui d'autrui, son point de vue et celui que la société a codifié, tout ce que nous voulons signifier entrant en résonance dialogique avec tout ce que nous voulons ne pas signifier. Le processus de production du sens s'élabore dans la tension entre refus et acceptation.»*

Dans l'analyse, nous tâchons de dégager les différentes voix enfouies dans les discours des enseignants ainsi que les rapports que ceux-ci entretiennent avec eux: ironie, opposition, négation, approbation, incertitude,...

Quelles sont les différents discours que rencontre celui du locuteur lors de l'actualisation discursive ?

- **Dialogisme interdiscursif, interlocutif et intralocutif**

En fonction des discours que celui du locuteur rencontre durant l'actualisation, M. BAKHTINE distingue entre le dialogisme interdiscursif, le dialogisme interlocutif et le dialogisme intralocutif.

Le dialogisme interdiscursif exprime l'interaction du discours du sujet parlant avec les discours antérieurement réalisés par d'autres locuteurs sur le même objet et à l'égard desquels le locuteur prend position en les appropriant, en les contestant ou en les nuancant: *«Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense.»* (M. BAKHTINE, 1978: 92).

Le dialogisme interlocutif renvoie au fait que l'énonciateur construit son énoncé en fonction des discours de son interlocuteur: son discours-réplique qu'il anticipe, d'une part, et son discours antérieurement réalisé au moment de l'échange, d'autre part. C'est à ce niveau dialogal de l'échange que nous pouvons donc constater des stratégies d'évitement, de contournement et / ou de détournement.

Quant au dialogisme intralocutif, il s'agit d'une prise de position à l'égard de sa propre parole; plus précisément, ce qu'il a dit antérieurement, ce qu'il est en train de dire et ce qu'il a à dire.

En résumé, précise J. BRES (2005: 54), *«Le dialogisme de l'énoncé, procède de son orientation obligée vers d'autres énoncés – énoncés sur le même objet de discours, énoncé antérieur de l'interlocuteur dans le dialogal, réponse visée de l'allocutaire, énoncé (s) du locuteur lui même – qui est au principe de sa production.»*

De ce fait, une question s'impose: comment peut-on faire ressortir ces différents discours? Existents-ils des marqueurs explicites de cette dialogisation intérieure? La réponse à ces interrogations nous amènent à recourir à la distinction: dialogisme constitutif / dialogisme montré.

• **Le dialogisme constitutif et le dialogisme montré**

Selon que le locuteur explicite ou non les voix qui traversent son discours, T.TODOROV distingue entre le dialogisme montré et le dialogisme constitutif. Une distinction adaptée par les praxématiciens.

Le dialogisme montré, c'est le fait qu'un locuteur prend manifestement une certaine position par rapport à d'autres discours. Son discours est alors marqué par des traces linguistiques désignant l'autre d'une manière explicite. Ces marqueurs dialogiques sont fort variés : le discours rapporté, le présupposé, la modalisation autonymique, la réitération, la phrase clivée, la négation, l'opposition, les phénomènes prosodiques, les phénomènes de reprise en écho, etc.

Le dialogisme constitutif permet *«d'exprimer- le fait que tout locuteur correspond à une reprise-modification de productions antérieures sans que le locuteur n'en ai réellement conscience et sans qu'il procède à une mise en scène explicite de voix.»* (J. BRES, 2005: 152). Ainsi, tout discours est nécessairement traversé constitutivement par le discours d'autrui du moment qu'il vient *«depuis le monde extérieur en passant par la bouche des autres (de la mère, etc.) avec leur intonation [...] »* (T. TODOROV, 1981: 148). Dans ce cas, le sujet parlant fait interagir des voix sans les désigner par des marqueurs. C'est le cas, par exemple, du sous-entendu et de l'acte indirect qui, de ce fait, demeurent une affaire d'interprétation qui ne saurait être totalement objective. C'est pourquoi, ils se transforment souvent en malentendus durant l'interaction. S. NOSSIK (2010: 3) dit à ce propos: *«l'altérité peut être «montrée» par des marques linguistiques explicites, comme elle peut imprégner un texte entier en n'étant perçue que par une intuition diffuse. »*

Durant l'actualisation, le locuteur entre donc en relation avec d'autres discours. Cette relation peut être parfois conflictuelle, traduisant ainsi une difficulté de mise en discours au sujet d'une certaine réalité. Le temps opératif est la notion qui traduit en matérialité verbale cette dynamique conflictuelle de la production du sens.

2.5. Le temps opératif

Le temps dit «opératif» est, littéralement, celui des opérations. Ce concept traduit, en matérialité verbale, les opérations du réglage du sens. C. DETRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (2001: 343) rapportent la définition de G. GUILLAUME (1990: 13) à qui ce concept a été emprunté: « *un de (ses) principes doctrinaux (selon lequel) toutes les opérations de pensées dont le langage est le lieu exigent pour se produire du temps, du temps vécu – ce temps pouvant être aussi bref, aussi voisin de la nullité que l'on voudra.* »

Pour mieux rendre compte de ce concept, les praxématiciens l'analysent en trois instances : l'à-dire, le dire et le dit.

L'à-dire renvoie au temps de la programmation en inconscience des unités linguistiques. Il est insaisissable à cause de sa «furtivité».

Le dire est celui de leur réalisation effective. C'est le temps discursif. Il est irrattrapable, car une fois l'unité est extériorisée, elle ne se situe plus au niveau du dire, mais de celui du dit.

Le dit est le temps où s'effectue la capitalisation de ces unités en mémoire syntaxique permettant la cohérence du discours.

Ces trois instances de l'actualisation discursive ne constituent pas des étapes successives, mais des strates superposées et solidaires. Pendant que s'effectue la réalisation effective des unités linguistiques par l'instance du dire, l'à-dire continue la programmation des autres unités à réaliser sous le poids du dit qui contrôle, au même temps, la cohérence du discours.

Ainsi, le temps opératif permet de traduire en matérialité verbale la dynamique conflictuelle de la production du sens : « *Il s'agit bien là d'un temps concret permettant d'atteindre une pensée concrètement exercée.* » (F. TOLLIS, 1991: 145). En effet, toute perturbation dans le dire et le dit est la traduction d'une perturbation dans l'à-dire qui les sous-tend, c'est à dire, dans la programmation des unités à réaliser. F. TOLLIS (1991 :145) explicite cette

perturbation de la façon suivante : *«Les accidents du temps de l'à-dire sont des troubles et des ratages de programmation qui se reportent matériellement en troubles et ratages, du temps du dire, du temps syntagmatique-syntaxique et développé en temps phrastique, du temps discursif. Pauses, écarts du tempo et interjections dévoilent donc «un drame» qu'on dira «intérieur», si l'on considère qu'il se produit avant la parole, dans l'espacement ou le sujet entreprend de s'énoncer»*

Les ratages de la parole (bégalement, bafouillage, lapsus....) sont, par conséquent, les traces des dialectiques et des tensions travaillant la programmation en inconscience des unités linguistiques. Ils traduisent la difficulté du locuteur à dire et à extérioriser sa signifiante sous le poids du réglage du sens et de son adaptation à l'Autre. Le lapsus, par exemple, révèle le programme de sens qu'on aurait aimé censurer du fait qu'il est jugé «inconvenable» et «non adapté». Lors de notre analyse, nous avons eu à repérer et à étudier dans le dit de nos interlocuteurs les traces de la conflictualité inconsciente de l'à-dire.

2.6. Le réglage social du sens et le «bon» sens

Durant l'actualisation, le locuteur opère donc un tri entre les différents discours prononcés sur le même référent et qui expriment différentes représentations à son égard. A vrai dire, le locuteur n'est pas le maître de sa propre parole étant donné que ce processus de réglage du sens se trouve conditionné par la situation de communication et les contraintes intersubjectives de l'interaction. En effet, une situation de communication formelle peut être un facteur puissant pour que le réglage du sens impose son ordre du «bon» sens. Autrement dit, un locuteur, dans ce cas, ne peut dire que ce qui est socialisé, culturalisé et convenable à dire car, comme le note F. TOLLIS (1991: 157), *« au seuil du praxème la société installe un tribunal du sens, du «bon sens»: une censure.»* C'est ainsi que le réglage du sens réprime la pulsion communicative et censure des programmes de sens pour adapter le discours du locuteur à la situation de communication et aux attentes de son interlocuteur.

Par conséquent, il est nécessaire que, pour étudier le sens du discours, l'analyse prenne en considération le *«savoir extra linguistique qui, seul, permet la sélection et le réglage du sens»*, comme le souligne F. GAUDIN (1993: 207) à l'instar des linguistes interactionnistes...

2.7. Les niveaux de réalité dans la représentation

R. LAFONT (1984: 71), que cite A. AIT SAHLIA (1999: 18), définit la praxématique comme étant une *«théorie post-structuraliste basée sur l'étude des phénomènes dynamiques: production du sens en discours, production des niveaux de réalité dans la représentation du monde.»* En fait, comme la tradition linguistique a séparé entre monèmes et morphèmes, la praxématique fait la distinction respectivement entre praxèmes et parapraxèmes. Elle propose d'appeler praxèmes les outils linguistiques permettant la représentation du réel et parapraxèmes les unités linguistiques ayant le rôle de marquer les degrés de réalité dans les représentations. Dans cette perspective, C. DETRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (2001: 270) affirment: *«La communication implique l'existence du référent dont il est question, ou du moins suppose l'acceptation par les interlocuteurs de l'hypothèse de son existence, à l'intérieur de l'univers du discours»*

En effet, le locuteur ne se contente pas de postuler, au moyen de praxèmes, l'existence de ce dont il parle. Il indique, par la même occasion, son point de vue sur la crédibilité qu'il accorde au réel représenté au moyen de parapraxèmes. Les unités, nommées parapraxèmes, jouent donc un rôle central dans l'élaboration des représentations. C'est pourquoi, leur étude doit être conçue en continuité avec celle des praxèmes.

2.7.1. La topogénèse et la chronogénèse

Connaître le degré de réalité d'un message revient à connaître le degré de son inscription dans l'espace et le temps objectifs ; autrement dit, le degré de l'explicitation de la mise en spectacle qu'effectue le sujet parlant, le seul garant de l'existence du monde réel. La topogénèse et la chronogénèse constituent les deux parcours conduisant à une représentation pleinement explicite d'une image de la réalité : une image d'espace et une image de temps.

Du latin «topos», qui veut dire «lieu», la topogénèse renvoie au processus permettant la genèse d'une image-espace par l'intermédiaire des outils topothétiques que constituent les déterminants (les actualisateurs du nom). La chronogénèse, quant à elle, renvoie au parcours qui permet la genèse d'une image-temps par l'intermédiaire des outils chronothétiques que constituent les désinences verbales (les actualisateurs du verbe).

En effet, tout praxème, nom ou verbe, peut être actualisé en discours à des degrés différents de mise en spectacle. Ces degrés doivent être conçus comme des étapes successives constituant un parcours.

2.7.2. Les niveaux de réalité

Nous proposons la modélisation suivante qui présente les niveaux d'explicitation de la mise en spectacle. Nous l'avons conçue à la lumière des schémas présentés par C. DETRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (2001: 331).

Actualisation réalisée	liminaire	émergente	pleinement
<i>degré</i>	<i>in posse</i>	<i>in fieri</i>	<i>in esse</i>
explicitation de la mise en spectacle	faible, voire nulle	moyenne	pleinement objective
			
actualisation nominale	absence de déterminant	indéfinis, articles	possessifs démonstratifs
actualisation verbales	mode quasi nominal	subjonctif	indicatif

D'après le schéma ci-dessus, il existe trois niveaux de réalité dans la représentation. Ils sont appelés toposèses.

Niveau de l'actualisation liminaire (*in posse*)

Le mouvement d'actualisation est, dans ce cas, interrompu à son début. Il s'agit d'une réalisation purement praxémique. Le nom à déterminant zéro et le verbe mis à l'infinitif ou au participe correspondent à des référents virtuels, non effectifs. La réalité est donc floue puisque le sujet s'annonce ainsi comme une instance anonyme de la perception et de l'expérience: il n'y a aucune marque linguistique qui témoigne de sa présence dans le monde représenté.

Il est à souligner que, dans certaines situations, l'absence du déterminant correspond à un fonctionnement en économie et le nom renvoie, dans ce cas, à un référent disponible dans la situation d'interaction. Voici un exemple, «pommes, oranges, dit le client au marchand.»

Niveau de l'actualisation émergente (*in fieri*)

Le mouvement d'actualisation est interrompu dans son cours. Les déterminants indéfinis et les articles ainsi que le mode subjonctif renvoient à des réalités en construction, mais qui sont encore implicites. Le sujet ne se conçoit pas encore comme un «je» distinct de son autre «tu». Ainsi, il parle de représentations partagées sans pourtant assurer et garantir leur existence effective en explicitant leur réalité spatiale et temporelle: *une* maison, ça existe mais laquelle?

Niveau de l'actualisation explicite (*in esse*)

Le mouvement d'actualisation parvient à son bout. Le sujet s'affirme comme un «je» distinct de l'«Autre» et se définit un espace et un temps (ici, maintenant) dans lesquels il organise ses représentations devenues ainsi explicites et pleinement construites. En effet, parler de «cet arbre» est une manière plus explicite, et donc plus assurée, de dire la réalité présente de l'arbre que de parler d'«un arbre» ou de «l'arbre».

En connaissance de ces trois étapes de l'explicitation de la mise en spectacle, nous nous en servons dans nos analyses en vue d'explicitier les niveaux de réalité dans les représentations verbales des entretenus. En d'autres termes, il s'agit de rendre compte du degré de crédibilité qu'accordent ces entretenus aux réalités qu'ils représentent dans et par leurs discours.

3. La constitution du corpus

La connaissance de la dimension dynamique de la production du sens et de l'importance de sa prise en considération dans l'analyse des mises en discours des représentations ne peut pas laisser un chercheur en sciences du langage indifférent quant au degré de validité des enquêtes classiques qui ne sont pertinentes que d'un point de vue quantitatif, laissant de côté toute la complexité du phénomène étudié. C'est pourquoi, nous optons, dans le cadre de ce travail, pour une approche de représentations qui s'appuie sur une démarche qualitative dite aussi empirico-inductive.

Une distinction entre méthodes quantitatives et méthodes qualitatives permet de justifier ce choix méthodologique.

3.1. Méthodes quantitatives / méthodes qualitatives

Les méthodes quantitatives ou «hypothético-déductives» ont pour objectif d'expliquer un phénomène et d'établir des lois universelles de causalité. Ces méthodes que les sciences humaines empruntent aux sciences de la nature, consistent, selon Ph. BLANCHET (2000: 9), à *«proposer au départ de la recherche à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées (travail de bureau ou de laboratoire).»*

Ces données ne confirment l'hypothèse de départ que si elles dépassent un certain seuil de régularité quantitative car le but d'une méthode quantitative est justement de porter l'hypothèse comme règle générale. Alors, pour faciliter les calculs et l'opération de pré-catégorisation des représentations, sont utilisés les sondages et les questionnaires aux questions fermées. Dans l'analyse du sens, c'est la méthode lexico-sémantique qui est appliquée.

Les méthodes qualitatives, quant à elles, ont pour objectif de comprendre un phénomène humain en interrogeant sa complexité: *«il s'agit, écrit Ph. BLANCHET (2000: 30), de comprendre (c'est-à-dire de donner sens à des événements spécifiques) et non d'expliquer (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité).»* Et il est évident que, pour comprendre un phénomène, dans sa complexité, le chercheur devrait s'y intéresser personnellement. C'est donc le cas de l'étude des représentations aussi. A cet effet, soutient S. AUROUX (1996: 133), pour comprendre un phénomène humain aussi complexe que les représentations, *«il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle [...] il y a des informations que nous ne pouvons recueillir que par le truchement de données externes.»* Par conséquent, seule une méthode qualitative est en mesure de réaliser l'empirisme descriptif de la complexité des représentations; c'est-à-dire, observer « quelque chose » de la dynamique de la production du sens que nous devons, suivant les enseignements de la praxématique, prendre en considération dans l'interprétation des données pour étudier les représentations en tant qu'objets «fluctuants» et «mouvants».

En effet, une interaction verbale, directe et «authentique» permet au chercheur d'utiliser en plus de techniques, un savoir-faire grâce auquel il peut faire apparaître cette dynamique. Il s'agit de la stratégie de la négociation du sens qui va à l'encontre d'un réglage du sens dominant souvent la pulsion communicative: l'enquêteur doit insister, contredire, demander des explications, utiliser des questions qui se recoupent et se contre-vérifient. En d'autres termes, provoquer la parole et favoriser l'émergence d'une mise en discours parfois difficile. Pour ce faire, il est nécessaire que le chercheur ait une connaissance du domaine dont il est question. Pour ce qui est de notre cas, nous partageons avec les enquêtés le statut de pédagogue en tant qu'enseignante au collège, mais également à travers notre formation universitaire qui a augmenté notre capital de connaissances en ce domaine.

3.2. L'entretien semi-directif

Il s'agit d'un échange verbal et direct avec des enquêtés durant lequel l'enquêteur travaille sur la base d'un guide préétabli afin de recueillir des réponses par enregistrement ou par écrit. Dans une étude praxématique, l'utilisation d'un moyen d'enregistrement (dans notre cas le magnétophone) est nécessaire vu qu'il permet, à la différence de l'écrit, de recueillir les traces de la dynamique conflictuelle de la construction du sens (les ratages de la parole), mais aussi les phénomènes prosodiques interprétables (intonation, accentuation, etc.)

La validité de l'entretien semi-directif dans l'analyse praxématique revient aussi à ses questions ouvertes qui, comparées aux questions fermées et à choix multiples, permettent aux sujets sollicités la construction d'une opinion et, par conséquent, nous offrent une mise en discours analysable en terme qualitatif.

Le guide que le chercheur prépare au préalable lui permet d'organiser les questions selon un certain ordre significatif, mais aussi d'exploiter des aspects du problème étudié. Une représentation n'est pas unique à voir la complexité de la réalité qui la fonde. Ainsi s'enquérir de représentations à l'égard d'un domaine aussi vaste que l'approche par compétences, nécessite l'élaboration d'un guide qui aborde le thème dans sa complexité.

Il est à signaler que notre recherche n'est pas exploratoire dans la mesure où nous n'avons pas abordé, avec nos enquêtés, tous les apports de l'approche par compétences. Il s'agit donc d'une exploration limitée. En effet, nous nous sommes contentés d'approfondir les opinions des enquêtés en appréhendons des apports particuliers que nous jugeons principaux dans la

conception théorique de l'approche par compétences. Cela nous a amené à écarter l'entretien libre dont le but est d'explorer le domaine en question dans sa globalité (une exploration exhaustive) et qui exige ainsi beaucoup de temps. Par ailleurs, nous avons également écarté l'entretien directif dont le but est uniquement de vérifier et de contrôler des résultats obtenus avec d'autres méthodes et qui, ayant des questions immuables à l'ensemble des enquêtés, ne permet pas la négociation du sens. C'est pourquoi nous avons opté pour l'entretien semi-directif.

Comment avons-nous procédé dans l'élaboration de notre guide d'entretien?

3.3. La pré-enquête

Bien que l'enquête par questionnaire ne soit pas, selon les principes de la praxématique, une méthode convenable pour s'enquérir des représentations et analyser leur construction dynamique dans le discours, elle est d'une grande utilité si elle est exploitée dans le cadre d'une pré-enquête. En effet, l'analyse des résultats obtenus par questionnaire a permis l'élaboration d'un guide d'entretien plus apte à provoquer les paroles des enseignants en vue de les désambiguïser. En annexe, figure deux exemplaires renseignés du questionnaire qui a servi d'outil à la pré-enquête. Voici les questions qui le composent :

- 1- Que préférez-vous appliquer : l'approche traditionnelle ou l'approche par compétences? Pourquoi?
- 2- Quelle est, pour vous, l'approche la plus efficace : la traditionnelle ou l'approche par compétences? Pourquoi?
- 3- Etes-vous pour ou contre les nouveaux rôles attribués à l'enseignant et à l'élève dans le cadre de l'approche par compétences (enseignant-guide, élève-actif)? Pourquoi?
- 4- Considérez-vous que la notion de familles de situations d'intégration est efficace ? Pourquoi ?
- 5- Etes-vous pour les réformes apportées au système évaluatif? Pourquoi?
- 6- Comment trouvez-vous les manuels scolaires conçus selon l'approche par compétences et ceux conçus selon l'approche traditionnelle?
- 7- Quelles difficultés rencontrez-vous dans la pratique de l'approche par compétences?
- 8- Quelles réformes aimeriez-vous apporter à la pédagogie en cours?

Avant de présenter l'analyse des réponses recueillies, nous suggérons d'abord une présentation rapide des sept enseignants qui ont accepté de répondre à notre pré-enquête.

Rappelons que cette recherche ne vise pas la représentativité des enseignants. C'est une étude de cas à vocation d'analyser qualitativement les discours recueillis. Précisons que les enquêtés sont des enseignants de collège.

Brahim est âgé de 41 ans. Il enseigne dans un village à Tizi-Gheniff depuis 18 ans. Il travaille aussi comme enseignant formateur (enseignant qui accompagne l'inspecteur et assure une formation pour les enseignants). Il est favorable à l'approche par compétences. Dans le questionnaire, il dit qu'il la préfère à l'approche traditionnelle. Durant l'entretien, il prend plutôt une position «impartiale» en partageant son point de vue entre les deux approches.

Agée de 47 ans, **Faiza** a enseigné depuis 1995 jusqu'à 2003. Actuellement, elle est inspectrice à Alger. Elle a travaillé pendant sept ans dans la commission nationale des programmes. Elle est favorable à l'approche par compétences. Elle refuse, au moment de l'échange, de se prononcer sur son choix entre les deux approches en question bien qu'elle opte pour l'approche par compétences dans la pré-enquête.

Mokrane a 45 ans. Il enseigne depuis 20 ans dans un village à Tizi-Gheniff. Il est pour le retour à l'approche traditionnelle.

Kamel est âgé de 54 ans. Il a enseigné depuis 1978 jusqu'à 2001. Actuellement il est inspecteur. Il dit préférer l'approche par compétences. Malheureusement, il refuse de nous entretenir.

Rachid, âgé de 56 ans. Il enseigne depuis 32 ans dans la ville de Draa El Mizan. Il travaille aussi comme enseignant formateur. Il déclare, dans le questionnaire, son choix de l'approche par compétences au détriment de l'approche traditionnelle. Cependant, durant l'entretien, il change son point de vue et fait preuve d'une position à l'encontre de cette nouvelle approche pour préférer comme, Mokrane, le retour à l'approche traditionnelle.

27 ans, **Samira** enseigne depuis un an dans un village à Tizi-Gheniff. Elle est favorable à l'approche par compétences. Elle refuse, comme Kamel, la participation à l'entretien.

Kahina est âgée de 28 ans. Elle a cinq ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Elle enseigne dans un village à Tizi Gheniff. Elle est favorable au retour à l'approche traditionnelle.

L'analyse des réponses recueillies, par questionnaire, auprès de ces enquêtés a fait ressortir deux catégories principales d'enseignants : ceux qui préfèrent l'approche par compétences (quatre enseignants) et ceux qui regrettent la traditionnelle (trois enseignants).

En fait, nous avons constaté que l'ordre inductif des questions adopté dans le questionnaire favorise le réglage du sens au dépend de la pulsion communicative. En effet, débiter par la question «1», pour interroger les enseignants sur leur approche préférée, contraint ceux-ci à répondre aux autres questions qui, par rapport à la première sont explicatives, en faveur de l'approche qu'ils ont déclaré être leur préférée. Cela est dans le but d'éviter une contradiction ou une incohérence avec leur déjà dit. Il s'agit, ici, d'un réglage qui assure la cohérence du discours. C'est pourquoi, nous procédons, dans le guide d'entretien, par un ordre inverse, c'est-à-dire déductif. L'enquêté est amené d'abord à se prononcer autour de son point de vue concernant les apports de la nouvelle approche et de son efficacité comparativement à l'ancienne pour parvenir ensuite à conclure sur l'approche qu'il préfère.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les quatre enquêtés qui sont pour l'approche en cours (l'approche par compétences) conçoivent la notion d'efficacité sous un angle plutôt théorique que pratique ; c'est-à-dire, sans prendre en considération ni le niveau de leurs élèves ni la manière et la réalité pédagogique dont elle est appliquée. Nous voyons cela dans l'utilisation, dans leurs réponses, du degré «*in fieri*» de l'explicitation de la mise en spectacle, contrairement aux enseignants qui sont pour l'approche traditionnelle.

Voici deux exemples de réponses d'enseignants soutenant l'approche traditionnelle :

- *«les élèves formés selon l'approche traditionnelle avaient de la qualité par rapport à ceux de maintenant [...] par contre celui de l'approche actuelle soutient exagérément les apprenants.»*
- *«elle me paraît loin de donner les fruits escomptés, notamment en français, car le niveau de nos élève ne cesse de régresser»*

Voici deux exemples de réponses d'enseignants soutenant l'approche par compétences :

- *«l'approche traditionnelle rend les élèves passifs, ils reçoivent leurs leçons directement sans se casser la tête.»*
- *«c'est une pédagogie qui aide l'apprenant à progresser»*

Les deux premiers enseignants laissent entendre par leur discours qu'ils se représentent les deux approches d'après leurs parcours dans l'enseignement qui leur a permis de les expérimenter. Il émerge dans leurs réponses une image temporelle et spatiale bien explicite: l'emploi de l'imparfait «*avaient*» par opposition au présent «*soutient*», l'adverbe de temps «*maintenant*» et le possessif «*nos*». Par contre, les deux derniers enseignants ne font aucunement preuve de cette expérience pédagogique. Il y a absence des éléments toponymiques et chronométriques qui garantissent et affirment la présence de la réalité représentée dans leurs situations. Le présent de l'indicatif employé, dans leurs réponses, ne doit pas être pris dans sa valeur d'énonciation (présent momentanée) car, avec l'absence totale d'éléments toponymiques (même dans leurs autres réponses), il devient évident qu'il est employé dans sa valeur de vérité générale. Leurs affirmations sont donc plutôt théoriques que issues de leurs pratiques pédagogiques.

Le recours au discours théorique se manifeste également dans leurs réponses aux deux dernières questions, «7» et «8», où ils révèlent plusieurs difficultés rencontrées dans l'application de l'approche par compétences. En effet, des déclarations telles que «*approche souvent basée sur des groupes restreints d'élèves*», «*Malheureusement, on a de nos jours, des élèves qui sont sans niveau*», «*je pense qu'elle est bonne et efficace si on arrive vraiment à l'appliquer*», montrent clairement la conscience de ces enseignants de l'inefficacité d'une telle approche dans leurs situations pédagogiques. Nous expliquons leur prise de position favorable à son égard par une mise en discours difficile et obéissante à un réglage social du sens qui les empêchent d'être à l'encontre du «bon sens»: l'approche par compétences est une théorie connue pour ses soubassements scientifiques, appliquée dans les pays développés et constitue une des tendances idéologiques investies dans notre pays et qu'il faudrait donc soutenir. D'ailleurs, les enseignants adoptant ce point de vue sont les enseignants formateurs et les inspecteurs dont le statut est, sans doute, un facteur favorisant un tel réglage du sens.

Alors, dans le but de provoquer une parole sur ces deux approches en tant que réalités pratiquées et non pas en tant que théories abstraites, nous avons pris en considération, dans la formulation de nos questions, l'emploi du degré «*in esse*» de l'explicitation de la mise en spectacle. En outre, nous avons interrogé les enseignants sur l'état d'avancement de leurs élèves dans le cadre des deux approches avant de co-conclure sur la pédagogie la plus efficace. Pour la même raison, nous n'avons pas interrogé directement les enseignants sur leurs points de vue concernant les différents apports de l'approche par compétences (la notion de famille de situations d'intégration, le rôle de l'enseignant-guide, etc.), mais nous avons

d'abord provoqué leur parole sur la manière dont ils s'en rendent compte sur le terrain pour parvenir à co-construire, selon leurs réponses, des opinions à leur égard. Cela amène chaque enseignant à s'impliquer dans sa situation et à construire sa représentation dans le cadre pratique de chaque apport. Il est donc question, dans le guide d'entretien, d'interrogations d'ordre pratique dont voici deux exemples: «*Comment appliquez-vous le rôle d'enseignant guide?*», «*Ne trouvez-vous pas ce rôle fatigant pour vous?*», etc.

Les réponses aux questions «5» et «6» laissent entendre que certains enseignants ignorent en quoi consistent réellement les réformes apportées aux programmes et au système évaluatif avec l'adoption de l'approche par compétences. Nous prenons à titre d'exemples les réponses suivantes :

Réponse à la question 5 :

« Avec par exemple la méthode SGAV (structure globales à visualiser) l'élève voit, constate avant de s'exprimer ce qui n'était pas le cas avec l'ancienne pédagogie qui consistait à inculquer tout à l'élève sans aucune compréhension de sa part. Il est considéré comme une machine ».

Réponse à la question 6 :

« [...] le système évaluatif selon l'approche par les compétences aide le développement des compétences des élèves à communiquer rapidement en utilisant la machine »

Ce constat nous a amené à ajouter, dans le guide d'entretien, des questions dont le but est de faire mettre en discours les connaissances des enquêtés quant aux réformes effectuées. Nous avons aussi inséré des interrogations dont l'intérêt est de désambiguïser des praxèmes qui constituent des termes clefs dans l'approche par les compétences : situation-problème, enseignant-guide, évaluation formative, etc. En effet, cela permet de connaître le degré de conscience des enseignants quant aux apports de la réforme, mais aussi, et surtout, d'en déduire le degré de leur formation dans l'approche par compétences.

Les questions «8» et «9» ont fait mettre en discours deux thèmes que nous avons jugé important et intéressant de provoquer avec l'ensemble des entretenus : les moyens didactiques et la formation des enseignants. En effet, n'ayant pas soulevé le problème du manque des moyens pédagogiques, les inspecteurs et les enseignants formateurs se sont uniquement

prononcés sur la «mal formation» des enseignants. Cela nous conduit à nous interroger si, de part leur statut, ils règlent leur discours en faveur de l'Institution scolaire en évitant de critiquer les moyens qu'elle fournit et si, en abordant la «mal formation», ils font ainsi référence à l'incompétence des enseignants plutôt qu'à l'insuffisance des formations qu'ils assurent.

A la différence de cette catégorie d'enquêtés, les «simples» enseignants n'ont soulevé que le problème lié au manque des moyens didactiques. Il semblerait que la crainte que leur «mal formation» (constatée clairement dans leurs réponses) ne soit perçue comme une incompétence dans leur domaine, constitue une contrainte imposée à leur parole par le réglage du sens. C'est pourquoi, nous avons formulé nos questions, censées provoquer leur parole sur ce sujet, d'une manière à ce que ces enseignants comprennent que leur formation ne revient pas à leur incompétence, mais plutôt à une «négligence» de la part des responsables concernés.

Avant d'interroger les enquêtés, nous avons introduit les entretiens par un passage où nous soutenons le discours théorique concernant l'efficacité des apports de l'approche par compétences. A vrai dire, il s'agit d'une stratégie qui consiste à établir une certaine connivence avec nos interlocuteurs et à ne pas les contredire, au début de l'interaction, dans ce qu'ils considèrent comme étant le «bon sens» afin que cela ne leur constitue pas une contrainte pesante sur leur mise en discours. En effet, la situation plus ou moins formelle de la communication, notamment la présence du magnétophone, conduit les interlocuteurs à se présenter de la manière qu'ils croient être convenable. Ce qui fait que leurs productions discursives se voient mises à mal surtout au début de l'interaction.

Voici le guide d'entretien élaboré à partir de l'analyse des réponses recueillies par questionnaire.

Introduction

L'approche par compétences a de nos jours un succès planétaire. Elle est appliquée dans plusieurs pays : les Etats-Unis, le Canada, la Suisse, la France et également l'Algérie. Elle permet de développer les compétences des élèves, de les rendre actifs en les mettant dans des situations- problème.

Les programmes

- a- Interroger les entretenus sur:
 - Les apports de l'approche par compétences dans les programmes;
 - La définition de la notion de situation d'intégration;
 - La façon dont ils appliquent cette notion;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans l'application des familles de situation d'intégration.
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur la notion de familles de situations d'intégration depuis leurs réponses.

Les rôles de l'enseignant et de l'élève

- a- Interroger les entretenus sur:
 - La définition du rôle d'enseignant-guide;
 - La façon dont ils l'appliquent;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans son application;
 - La façon dont les élèves réagissent
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur les nouveaux rôles depuis leurs réponses.

Les moyens didactiques

- a- Interroger les entretenus sur les moyens didactiques dont ils se servent pendant les situations d'intégration.
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur ces situations depuis la disponibilité ou non des moyens didactiques nécessaires.

L'évaluation

- a- Interroger les entretenus sur:
 - Les apports de l'approche par compétences dans le système évaluatif;
 - La définition des trois types d'évaluation: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation continue;
 - La façon dont ils appliquent les trois types d'évaluation;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans leur application.

- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur les trois types d'évaluation depuis leurs réponses.

Les manuels scolaires

- a- Interroger les entretenus sur:
 - Les apports de l'approche par compétences dans les manuels scolaires;
 - La façon dont ils se servent de ses manuels à la différence de ceux conçus selon l'approche traditionnelle;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans son usage.
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur les manuels conçus selon l'approche par compétences depuis leurs réponses.

La formation des enseignants

- a- Interroger les enseignants sur:
 - Le genre de formations qu'ils ont reçues lors de l'introduction de l'approche par compétences;
 - Leur opinion sur ces formations d'un point de vue qualitatif et quantitatif
- b- Amener les entretenus à construire un point de vue sur l'approche par compétences depuis leurs réponses.

Le degré d'efficacité des deux approches

- a- Interroger les entretenus sur l'état d'avancement des élèves formés avec l'approche traditionnelle et ceux formés avec l'approche par compétences.
- b- Amener les entretenus à comparer entre l'efficacité des deux approches depuis leurs réponses.

Conclusion

Interroger les entretenus sur leur approche préférée.

3.4. Les contraintes de l'enquête

La thématique abordée et le temps ont constitué deux contraintes majeures dans le déroulement de notre enquête.

D'abord, solliciter nos enquêtés sur leurs points de vue vis-à-vis de l'approche par compétences a pesé lourdement sur leurs productions discursives. En effet, deux enseignants, ayant répondu dans la pré-enquête, ont refusé catégoriquement de nous entretenir sur le sujet. Pour Samira le sujet est «très complexe». Son jeune âge ainsi que le peu d'expérience qu'elle a dans le domaine pédagogique (un an) font comprendre sa crainte de paraître incompétente en abordant ce sujet notamment en la présence d'un magnétophone. Quant à Kamel, il justifie son refus par son statut d'inspecteur qui l'empêche d'annoncer sa position opposée à l'approche par compétences de «peur qu'il ait des ennuis». Notre promesse de garder l'anonymat ne l'a malheureusement pas rassuré.

Outre le sujet de discussion, il y a aussi le nombre des questions prévues dans le guide qui s'avèrent prendre beaucoup de temps, si bien que cela n'arrangeait pas les enseignants qui ont exigé à ce que l'entretien ne prenne pas beaucoup de temps. Nous étions donc dans l'obligation de manquer, dans chaque entretien, à certaines de nos interrogations.

Conclusion

A l'issue des enseignements de la théorie praxématique, il ressort que l'étude des représentations des enseignants à travers leurs discours exige un travail de désambiguïsation du sens. Ce travail doit être effectué durant les deux phases de la recherche: la constitution du corpus et l'analyse de ce dernier. Dans la première phase, le travail consiste à user et parfois à subtiliser des stratégies de négociation du sens actualisé en discours. Quant à la deuxième phase, il s'agit d'un travail d'interprétation qui consiste à:

- prendre en considération la dimension dialogique des discours en faisant ressortir les différentes voix qui les «feuillettent» énonciativement et le rapport des entretenus à leur égard;
- expliciter le degré de la mise en spectacle des représentations;
- prendre en compte le savoir extralinguistique qui détermine le processus du réglage social du sens.

Dans les chapitres qui suivent, nous présentons les analyses effectuées de nos échanges avec les enseignants entretenus.

Pour le retour à l'approche traditionnelle

Chapitre 2

Pour le retour à l'approche traditionnelle

Introduction

L'objet de ce chapitre consiste à rendre visible, dans la matérialité verbale des échanges recueillis, la position des enseignants favorables au retour à l'approche traditionnelle. En effet, l'analyse praxématique des mises en discours des représentations de ces enseignants permet de saisir:

- le degré de leur attachement à l'approche traditionnelle;
- les raisons qui motivent leur attitude;
- la façon dont ils expriment leurs points de vue et les assument dans le cadre dialogal des échanges.

1. Le penchant de Mokrane pour l'approche traditionnelle

Quoique Mokrane confirme, en conclusion de l'entretien mené avec lui, son souhait de retourner à l'approche traditionnelle, il exprime par ailleurs une certaine réserve dans son attachement à cette approche. Sa position s'avère souvent incertaine et hésitante vu la présence, dans son dit, de modalisateurs marquant, au niveau intralocutif, sa distance par rapport à son discours, et de ratages de la parole traduisant des conflits discursifs intérieurs.

1.1. «à mon avis / je penche beaucoup plus vers l'approche par objectifs /» (M227)

C'est dans l'actualisation du praxème verbal «*penche*» (M227) que transparaît la réserve de Mokrane sur l'approche traditionnelle. L'exploration du fond dialogique de ce praxème nous amène, en effet, à discerner son point de vue critique vis-à-vis de cette approche et à entrevoir la distance qu'il garde dans son attachement à celle-là. Ainsi, bien qu'il la préfère à l'approche par compétences, son attitude favorable à son égard paraît, tout de même, empreinte de réserve. *Pourquoi ?* est la question qui aurait servi à négocier son discours. Malheureusement, nous ne l'avons pas soulevée durant l'échange.

Par ailleurs, le fond dialogique de ce même praxème «*penche*» fait également percevoir l'hésitation et l'incertitude de Mokrane de se positionner intégralement du côté de son approche préférée. Le programme du sens «à mon avis», actualisé en M227, le confirme davantage étant donné qu'il marque la relation du doute qui lie le locuteur à son propre

discours. Le réglage du sens, opéré par la sélection de ce programme modalisateur, revient probablement à la nature de la relation intersubjective qui nous lie à l'enseignant. Nous supposons que c'est l'opinion que celui-ci se fait de nous, en tant qu'enquêtrice ayant des connaissances dans le domaine pédagogique et qui pourrait le contredire sur sa position, qui le conduit à modaliser son discours et à exprimer ainsi son doute. Autrement dit, il semblerait que Mokrane anticipe, au niveau dialogal, des discours contradictoires auxquels il ne pourrait pas faire face.

Comment Mokrane justifie-t-il sa position ?

E222 / et : en appliquant l'approche traditionnelle / est-ce que vous avez constaté cette même régression chez vos élèves ? /

M223 / la différence avec la- l'approche par objectif / j'ai connu beaucoup plus l'approche par objectif / l'objectif est très clair si ça ne va pas on essaye de :- d'y remédier / mais comparativement à l'approche par compétences c'est que / l- l'enfant on le met dans une situation / il y a le manque de moyens /

E224 / donc est-ce qu'il ya une régression avec l'approche traditionnelle / oui ou non ?/

M225 / je ne sais pas euh :: / bon / il y a une régression mais PAS aussi grave que maintenant avec l'approche par les compétences /

E226 / donc est-ce qu'on peut dire que l'approche par compétences euh- / L'Approche traditionnelle est plus efficace que l'approche par compétences parce que justement le niveau- /

M227 / à mon avis / je penche beaucoup plus vers l'approche par objectifs / AU MOINS / l'élève va apprendre quelque chose / c'est clair on DÉfinit les objectifs à atteindre / c'est clair / donc / bon / s'il arrive à assimiler à :: comprendre // UN objectif sur trois ou sur deux c'est déjà bien / il y a un autre problème aussi / l'approche par objectif on apprend la langue // on apprend la langue // mais par contre- //

Pour étayer son point de vue, Mokrane avance comme premier argument «la clarté des objectifs» dans l'approche traditionnelle. «Clair» est le praxème réitéré à trois reprises dans ses tours de paroles M223 et M227. Il est explicité dans M227 par «on DÉfinit les objectifs». Néanmoins, l'actualisation de «j'ai connu beaucoup plus l'approche par objectifs» (M223) prête à l'interprétation une autre explication reversée dans l'inconscient: Mokrane ne trouve-t-il pas les objectifs clairs de par son expérience dans l'approche traditionnelle et non pas parce qu'ils sont définis? A vrai dire, ses propos, en M237, manifestent son hésitation quant à cette question car, avant de se positionner du côté de l'approche traditionnelle, il déclare : «je ne sais pas si c'est l'approche que je connais le mieux». A travers ce dit, il nous amène, effectivement, à déduire que son penchant pour l'approche traditionnelle a pour raison son expérience dans cette même approche. Mais son actualisation de «je ne sais pas» nous conduit

à percevoir, une fois de plus, son incertitude et son indétermination. Alors, quelle pourrait être la véritable raison de son penchant pour l'approche traditionnelle ? Est-ce les objectifs bien définis de cette approche ou son expérience en celle-ci ?

Nous parvenons à trancher cette question par l'analyse d'autres productions discursives. Cette analyse fait apparaître la difficulté de notre interlocuteur à assumer, au niveau dialogal, son premier argument (les objectifs définis de l'approche traditionnelle) et révèle que la véritable raison de son attitude est sa méconnaissance de la nouvelle approche et, par ricochet, son expérience dans la traditionnelle.

E234 /mais il y a des objectifs de langue définis et précis dans l'approche par compétences aussi ?/

M235 // il y a des objectifs définis certes / déjà la- la- la- / comment ? / l'approche par compétences / c'est- c'est une suite / c'est une complémentarité de ::- mais // à mon avis / je- l'élève n'apprend pas la langue / alors que l'objectif PRINCIPAL de l'enseignement de la langue / la langue française / c'est la langue en elle-même / ce qui n'est pas le cas dans l'approche par compétences/

Les pauses longues, la répétition de «la», l'actualisation de «comment ?», le prolongement vocalique sont les manifestations d'un conflit discursif intérieur à la base de l'hésitation de Mokrane et donc de sa difficulté à assumer ce qu'il sous-entend par son premier argument, à savoir l'ambiguïté des objectifs de l'approche par compétences. C'est pourquoi, il le rejette en déclarant l'existence effective d'objectifs définis dans la nouvelle approche. Aussi, interrompt-il le processus de son actualisation phrastique et détourne le sujet pour avancer un autre argument (à propos de l'objectif principal de l'approche traditionnelle). Il s'agit, ici, d'une stratégie de détournement dont il se sert pour censurer le premier argument qu'il n'arrive donc pas à assumer. Nous dirons qu'une telle attitude est déterminée par le dialogisme interlocutif où Mokrane anticipe notre discours-réplique qui s'opposerait, mais aussi qui interpréterait sa déclaration de l'ambiguïté, à ses yeux, des objectifs de l'approche par compétences comme une ignorance de sa part. Ne voulant pas paraître incompetent comparativement à nous, qui sommes moins âgés et moins expérimentés que lui, il réprime alors sa pulsion communicative et procède par la sélection d'autres programmes de sens: le second argument.

Ayant prévu cette difficulté de mise en discours dans la pré-enquête, nous parvenons à faire ressortir autrement sa méconnaissance de l'approche par compétences et ce en

l'interrogeant sur ses connaissances concernant les apports de cette approche. De fait, des indices, dans son dit, portent les traces de son manque d'assurance. Nous illustrons cela par l'analyse de ses paroles prononcées sur la réforme des programmes et sur deux apports de la nouvelle approche: la notion de situation d'intégration et celle de l'évaluation formative.

Tout d'abord, au sujet de la réforme des programmes, Mokrane déclare que seule l'activité, liée au projet, et la terminologie constituent la différence entre les programmes conçus selon les deux approches. Les indices témoignant de son doute sont:

- ses ratages de la parole qui traduisent une dialectique conflictuelle dans la construction de son discours. Exemples: sa pause longue et son hésitation accompagnée d'un prolongement vocalique en M2;
- son rire, en M6, qui traduit sa non conviction de ce qu'il avance;
- son actualisation du praxème verbal «*pense*» avec lequel il modalise son discours (M2).

Par ailleurs, la négociation du sens de «situation d'intégration» décèle l'ambiguïté de cette notion aux yeux de notre interlocuteur qui lui attribue des sens différents: production écrite en M10, exercice global en M16 et éveil de l'intérêt en M24. Face à notre question «*mais vous avez dit qu'on l'appelait production écrite?*», la réponse de Mokrane paraît peu convaincante du moment qu'il fait apparaître son doute par son actualisation du modalisateur «*je pense*» dans: «*ça je pense c'est à l'écrit*» (M26).

En fin, l'évaluation formative s'avère également une notion qui lui est équivoque. Outre les ratages et le modalisateur «*à mon avis*» qui font percevoir son hésitation (M149, M151), Mokrane, dans son tour de parole M153, entre en contradiction intralocutive avec ses propos en M151 étant donné qu'il choisit de rejoindre notre définition de l'évaluation formative en E152. Il change donc aussitôt sa position pour adopter la nôtre, croyant ainsi que nous possédons la définition correcte. Ce qui traduit aussi son indétermination.

Par conséquent, Mokrane ne paraît pas être pour l'approche traditionnelle parce que les objectifs de cette dernière sont bien définis, mais plutôt en raison de son expérience qui la rend claire à ses yeux, contrairement à l'approche par compétences qui lui présente beaucoup d'ambiguïtés. En outre, son discours que nous provoquons sur la formation des enseignants semble expliquer sa méconnaissance de cette nouvelle approche: sa formation qu'il considère insignifiante (M195). Il s'agit, en fait, d'une réalité dont il garantit la présence par

l'actualisation de l'indicatif comme élément chronothétique : «*c'était INSIGNIFIANT par rapport à :- à ce qu'il y a dans cette approche*». Son accent sur le praxème «*INSIGNIFIANT*» traduit, de plus, son assurance de son discours.

Le second argument que notre interlocuteur avance en faveur de l'approche traditionnelle est l'objectif principal de cette dernière: faire apprendre aux élèves la langue en elle-même. Mokrane est, de ce fait, en faveur d'un tel objectif pour l'enseignement du français. La réitération de cet argument à deux reprises, en M227, témoigne du rapport de consensus qu'il entretient avec son propre discours puisqu'il le confirme en le répétant. Cependant, est-il en relation de consensus avec ce que ce discours laisse entendre ? Autrement dit, assume-t-il le fait que l'approche par compétences a un autre objectif principal que la langue en elle-même?

Interrogé, Mokrane répond que l'approche par compétences vise l'apprentissage de l'information à travers les recherches que les élèves effectuent dans le cadre des projets. Mais la modalisation de son discours par «*à mon avis*» et «*je ne sais pas*» (M231) ainsi que sa voix faible font ressortir, encore une fois, son doute de ce qu'il avance. Un doute que nous attribuons aussi à sa crainte d'être contredit vu l'image qu'il se fait de nous... Par ailleurs, cet argument demeure ambigu à nos yeux : l'élève n'apprend-il pas la langue en cherchant des informations pour son projet ? L'objectif premier du projet n'est-il pas d'apprendre à l'élève des outils linguistiques pour les intégrer dans une situation problème ? Autant de questions qu'il aurait fallu poser au moment de l'échange...

Pour appuyer son point de vue, Mokrane avance donc deux argument: la clarté des objectifs dans l'approche traditionnelle et l'enseignement, dans le cadre de cette approche, de la langue en elle-même comme objectif principal. Qu'en est-il de l'efficacité de cette approche? Ne constitue-t-elle pas un troisième argument?

Nous décelons dans les paroles de l'enseignant, autour de l'efficacité de l'approche traditionnelle, une incohérence intralocutive qui traduit son indétermination à cet égard. D'une part, il suggère qu'elle est peu efficace: le programme de sens «*AU MOINS / l'élève va apprendre quelque chose*» (M227) implique que l'élève ne bénéficie pas suffisamment de cette approche. En outre, le discours conditionnel «*s'il arrive à assimiler à :: comprendre // UN objectif sur trois ou sur deux / c'est déjà bien*» (M227) donne à comprendre qu'elle

réussit peu et encore rarement. Mais, d'autre part, l'enseignant sous-entend, quand il actualise «*si ça ne va pas*» (M223), que cette approche réussit fréquemment.

En dépit de cette indétermination, Mokrane semble trancher cette question en déclarant, en M225, l'existence d'une régression du niveau des élèves formés avec l'approche traditionnelle. Ce qui implique, bel et bien, l'échec de cette approche à faire progresser le niveau des écoliers. En exprimant ce point de vue, notre interlocuteur paraît aussi hésitant. Nous voyons cela dans sa difficulté de se prononcer autour de la réalité de cette régression. Cette difficulté apparaît dans son détournement de notre question E222 qui sollicite son point de vue sur l'état d'avancement de ses élèves avec l'approche traditionnelle. Par ailleurs, les ratages réalisés dans M225, lorsque nous insistons sur cette même question, constituent un autre indice de cette difficulté: l'actualisation des deux paraparaxèmes servant à relancer la parole : «*je ne sais pas*», accompagné d'une hésitation et d'un prolongement vocalique, et «*bon*» vise, en fait, à tenir le dire en ascendance et à gagner du temps afin de permettre une programmation conflictuelle au niveau de l'à-dire. Ce qui suppose que Mokrane opère un choix qui lui est délicat. Il est, en fait, pris entre deux tensions: celle de la pulsion communicative, de la programmation d'un discours négatif à l'égard du niveau de ses élèves et celle du réglage du sens qui se met en œuvre pour réprimer cette pulsion et actualiser le discours convenable à sa position défendant l'approche traditionnelle. En effet, il paraît qu'il prévoit d'avance, s'il déclare une régression, notre discours-réplique plaçant le degré de l'échec de l'approche qu'il défend au même niveau que celui de l'approche par compétences. C'est pourquoi, il poursuit l'extériorisation du sens par «*PAS aussi grave que l'approche par compétences*» (225). Par son accentuation sur «*PAS*», il nous fait comprendre son rejet ferme de l'égalité des deux approches en ce qui concerne leurs efficacités respectives. Cela nous autorise à déduire que le penchant de Mokrane vers l'approche traditionnelle est essentiellement au détriment de l'approche par compétences qu'il juge entièrement inefficace. Cette inefficacité «totale» est donc un des facteurs à la base de son souhait de revenir à l'approche traditionnelle. Aussi, comprenons-nous, lorsqu'il confirme son souhait de retourner à l'approche traditionnelle (M238), qu'il n'ait pas mis l'accent sur la réussite de cette approche, mais plutôt sur l'échec absolu de l'approche par compétences. Ce qui en fait, un choix par défaut...

Comment Mokrane exprime-t-il l'échec de l'approche par compétences à travers son discours ? Et comment le justifie-t-il?

1.2. « justement c'est ça l- le problème qui se pose / en l'utilisant la- la- cette approche [l'approche par compétence] / c'est que nos élèves / d'abord / c'est- c'est le français / ce n'est pas leur langue maternelle » (M205)

Mokrane fait entendre l'échec de l'approche par compétences depuis son actualisation du praxème «*problème*» (M205) dans sa réponse à notre question E204.

E204 / maintenant si on parle de l'approche par compétences d'une manière générale/ en l'appliquant sur le terrain / avez-vous constaté son efficacité / dans l'amélioration du niveau de vos élèves ?/

M205 / justement c'est ça l- le problème qui se pose / en l'utilisant la- la- cette approche/ c'est que nos élèves / d'abord / c'est- c'est le français / ce n'est pas leur langue maternelle /

Le praxème «*problème*» est porteur de sens ambigu. En l'actualisant, Mokrane insinue que l'amélioration du niveau de ses élèves avec l'approche en question, désignée par le parapraxème «*ça*», est absente et que, par conséquent, cette dernière est inefficace.

Ce sens, passé sous silence, émerge dans son tour de parole M213 :

E212 / donc cette approche n'a pas réussi à améliorer leur niveau ? /

M213 / voilà / bon / il a été lancé en euh : 2004 à peu près / en 2004 jusqu'à maintenant je constate une régression /

A travers le praxème «*voilà*», Mokrane marque un consensus interlocutif avec notre tour de parole E212 où nous concluons, de ses propos antérieurs, sur l'échec de l'approche. De plus, il l'explique par son constat de la régression du niveau de ses élèves depuis la réforme en 2004. Cette représentation sur la régression est pleinement explicitée par l'enseignant qui s'affirme comme un «Je» distinct des «Autres» et réalise l'indicatif comme élément chronothétique. Etant ainsi au degré «*in esse*» de l'explicitation de la mise en spectacle, il garantit et assure la présence de cette réalité qu'il représente.

Le réglage du sens du praxème «*problème*» autorise donc à comprendre que notre interlocuteur rencontre des difficultés dans sa pratique pédagogique ayant pour objectif de faire progresser ses élèves. Des difficultés qui, selon lui, sont dues à l'application de cette nouvelle approche. Il exprime ce rapport de causalité par l'actualisation du parapraxème «*en*» dans «*en l'utilisant la- la- cette approche*». Le dialogisme intralocutif, où il revient sur le substitut grammatical «*l'*» pour l'explicitier, fait ressortir sa volonté de confirmer ce rapport de causalité.

Pour expliquer ses propos, l'enseignant poursuit ainsi son actualisation discursive : «*c'est que / nos élèves / d'abord / c'est- c'est le français /*» (M212). A travers sa phrase clivée «*c'est- c'est le français*», il met en valeur la langue française et attire l'attention sur elle pour rejeter implicitement les autres langues. Alors, il sous-entend que l'échec de l'approche par compétences revient à son inadéquation avec l'enseignement du français et qu'elle ne l'est, de ce fait, valable que pour l'enseignement des autres langues. Quelles autres langues et pourquoi celles-là?

En ajoutant «*ce n'est pas leur langue maternelle /*», il suggère que l'approche ne réussit pas dans le cas où la langue est étrangère; c'est-à-dire, selon ses propos de M209, une langue dans laquelle les élèves présentent d'énormes difficultés. Sa réussite est, de ce fait, tributaire du degré de maîtrise des élèves de la langue enseignée.

En abordant le niveau faible des élèves, un sentiment de compassion envers ces élèves déborde du praxème «*MAL*» sur lequel Mokrane accentue fortement : «*ils ont du MAL à terminer une phrase*» (M209), «*ils ont du MAL à le faire*» (M211). Le dialogisme intralocutif dans ces tours de paroles, où l'enseignant revient sur les difficultés de ses élèves, fait également entendre cette voix intérieure considérant les élèves des victimes de la réforme appliquée. Pourtant, la relecture d'autres mises en discours, nous amène à déceler une certaine ambiguïté.

E218/ c'est avec tous les élèves cette régression ?/

M219/ pas avec tous les élèves / quand on a une classe de :- de trente / il y'en a que DEUX trois élèves / qui :- qui ESSayent de- de suivre et tout / qui Essayent d'assimiler mais // trois sur trente- //

L'accent sur le praxème «*ESSayent*», réitéré à deux reprises, marque le rejet ferme de Mokrane de tout discours mettant en évidence des élèves qui suivent ou qui assimilent. Ce qui nous amène à nous interroger: la régression du niveau des élèves est-elle due véritablement à l'approche par compétences ? La passivité des élèves en est-elle une autre cause? Y a-t-il donc d'autres causes à cette régression ? Voilà d'autres questions qui auraient dû être soulevées au cours de l'échange.

Par ailleurs, nous décelons, dans les tours de parole M227 et M237, un avis favorable à l'approche. En effet, l'actualisation de «*beaucoup plus*» et «*la meilleure*» au profit de l'approche traditionnelle suppose que l'approche par compétences est également efficace,

mais pas au même niveau que celui de l'approche traditionnelle. Soulignons que notre question sous-entend également cela par le superlatif «*la plus*» (ce que nous aurions dû éviter): «*Quelle est la pédagogie la plus efficace?*». S'agit-il donc d'un changement conscient de point de vue de la part de Mokrane ou d'un simple ajustement de sa réponse à notre question ?

Outre l'échec de l'approche par compétences, les circonstances pédagogiques dans lesquelles Mokrane exerce son métier constituent également un autre facteur à la base de son soutien de l'approche traditionnelle. En effet, il ne trouve pas ces circonstances en faveur de l'application des apports de l'approche par compétences.

Il est nécessaire de souligner que, Mokrane, à l'exception du projet, adopte une position favorable vis-à-vis de ces apports. Néanmoins, il est critique par rapport aux conditions de leur application relatives, entre autres, au temps accordé, aux moyens pédagogiques fournis et à l'effectif pléthorique des classes. En soulevant ces problèmes, nous ne pouvons pas ne pas entendre, dans son discours, une voix accusant l'Institution scolaire de ne pas avoir fourni les conditions nécessaires à la réussite de cette réforme.

Dans ce qui suit, nous présentons, à l'issue des analyses effectuées, la façon dont Mokrane soulève ces différents problèmes.

1.3. «*mais quand on nous propose je ne sais pas ces situations* (rire) / *il n'y a pas le temps* / *quand est-ce que on va faire ça ?* / *pour arriver à faire une c'est déjà bien* » (M193)

Durant l'échange, nous découvrons que Mokrane ignore la notion de familles de situations d'intégration qui s'avère inexploitée dans la répartition annuelle qui lui est administrée (E31-M42). Alors, en la lui expliquant brièvement, il suppose qu'elle est efficace (M46) et fait comprendre par là son attitude favorable à son application. Cependant, il ne tarde pas à reconsidérer son point de vue lorsque nous l'impliquons dans la réalité pratique de cette notion; c'est-à-dire, quand nous lui faisons part du problème de l'insuffisance du temps dû à la longueur du programme.

E49 /vous n'allez pas trouver des problèmes / par exemple la longueur du programme ?/

M50 / y a- / bon / c'est un autre- / VOILA / si on tient compte du programme / vous le savez maintenant / à la fin de chaque / euh- chaque trimestre / on nous demande est-ce qu'on a du retard / est-ce qu'on a fini // est-ce qu'on a atteint des numéros / voilà c'est numéroté /

*E51 / si vous n'avez pas le temps / vous allez passer dessus ?/
M52 / on va essayer / on va essayer de- de faire avec /
E53 / vous allez prendre deux semaines ? /
M54 / si on a le temps / oui / c'est intéressant /
E55 / et si vous n'avez pas le temps ? /
M56 / si on a pas le temps / on les fait pas / si on a le choix si on a le choix /
sinon on va faire le nécessaire /*

Le praxème « VOILA » (M50) marque le consentement de Mokrane à notre discours E49 supposant des difficultés, liées au temps, dans l'application des familles de situations d'intégration. C'est pourquoi, il ne déclare qu'elles seraient intéressantes à pratiquer qu'à condition que le temps le permette (M54). Cette déclaration implique que, le cas où le temps manque, ces activités ne deviennent plus, pour lui, intéressantes. Remarquons que Mokrane ne désambiguïse ce sens qu'avec notre insistance sur la question E51 en E55. Il prétend, en effet, qu'il essaierait de les pratiquer même si le temps faisait défaut (M52). A vrai dire, il s'agit d'un travail de réglage de sens effectué en fonction du discours institutionnel qui exige des enseignants l'application de la réforme éducative. Ce que nous autorise à déduire son actualisation réitérée du programme «*si on a le choix*» (M56). Mokrane craint, en vérité, de s'opposer aux directives de la Tutelle éducative et ce notamment en la présence d'un magnétophone favorisant un tel réglage de sens.

Nous voyons d'ailleurs, dans ses propos ultérieurs, sa pulsion communicative prendre le dessus sur ce travail de réglage de sens. Ainsi, il rejette, sans retenue, ces situations d'intégration proposées dans les manuels scolaires à cause justement du manque du temps: «*mais quand on nous propose je ne sais pas ces situations (rire) / il y a pas le temps / quand est-ce qu'on va faire ça ? / pour arriver à faire une c'est déjà bien*» (M193). Cette interrogation, que pose l'enseignant, fait ressentir son sentiment d'inquiétude et d'embarras: dois-je appliquer ces situations d'intégration ou plutôt venir à bout du programme?! C'est, en fait, l'absence d'une réponse qui le conduit à parodier, par son rire sarcastique, le discours institutionnel qui leur propose ces situations. Ajoutons que notre interlocuteur, en actualisant l'indicatif, assure l'existence de cette réalité du manque du temps.

Suivant les propos de Mokrane, l'insuffisance du temps ne constitue pas seulement une contrainte dans l'application des familles de situations d'intégration, mais aussi dans la pratique de deux autres apports de l'approche par compétences: l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative.

1.4 « ça [l'évaluation diagnostique] demande beaucoup de temps pour cerner exactement le niveau de l'élève // et ensuite on nous demande de :- d y remédier (rire) / » (M135)

Selon Mokrane, l'évaluation diagnostique existait également dans l'approche traditionnelle : *«on le faisait / on le faisait / mais- // mais bon / comme ça juste pour cerner globalement le niveau de la classe»* (M141). Le fond dialogique du praxème *«juste»* laisse entendre l'imperfection, aux yeux de notre interlocuteur, de l'évaluation diagnostique appliquée dans l'approche traditionnelle vu justement son caractère global. Le marqueur dialogique *«mais»* exprime le rapport d'opposition qui le lie à cette évaluation et, de ce fait, son attitude favorable à l'égard de l'évaluation appliquée dans l'approche par compétences puisqu'elle vise, à la différence de l'autre, à évaluer le niveau de chaque élève. Plus loin, Mokrane exprime cependant son avis défavorable vis-à-vis du temps réservé à son application.

M129 / l'évaluation diagnostique c'est-à-dire au début de l'année / soit au début de l'année scolaire- / en gros / pour cerner le niveau de :- de chaque élève /

E130 / ses difficultés ?/

M131 / ses difficultés mais on a réservé une semaine /

E132 / une semaine et alors ? /

M133 / une semaine c'est très peu /

E134 / pourquoi c'est peu ?/

M135 / pourquoi ? ça demande beaucoup de temps pour cerner exactement le niveau de l'élève // et ensuite on nous demande de :- d y remédier (rire) /

E136 / donc ça ne réussit pas ?/

M137 / ah ! non /

Mokrane déclare que le temps accordé (une semaine) est insuffisant pour diagnostiquer les difficultés des élèves (M133). Dans sa déclaration, il garantit la crédibilité de cette réalité du fait qu'il actualise l'indicatif comme élément chronothétique. Nous entendons dans son rire (M135), sa raillerie du discours institutionnel qui propose de remédier aux difficultés des élèves alors qu'il accorde un temps insuffisant pour les diagnostiquer. En réponse à notre tour de parole E136, l'enseignant ne se contente pas de confirmer l'échec d'une telle évaluation, mais tient surtout à exprimer l'ampleur et l'énormité de cet échec à travers l'interjection *«ah !»*.

Autour de l'évaluation formative, il met en évidence ce même problème. Son interrogation *«est-ce qu'on termine ?»* (M153) fait entrevoir ce dilemme auquel les enseignants se trouvent confrontés: appliquer l'évaluation formative ou terminer le programme ? De son côté, il choisit de rejeter l'évaluation formative. Nous déduisons cela de son discours au conditionnel

«*SI on fait tout ça*» (M152) qui implique, bel et bien, sa non pratique de cette évaluation. Son accentuation sur «*SI*» le confirme davantage.

Pour Mokrane, l'évaluation formative est donc impossible à gérer, faute de temps. Il assume ce point de vue quand nous le mettons face au discours des inspecteurs prétendant l'existence de solutions que seul un enseignant compétent peut et doit, selon eux, trouver. En effet, quand nous rapportons ce discours en E154, il le parodie par son intonation dans son actualisation de «*c'est facile à dire*» (M155) et procède par réaffirmer davantage ses propos antérieurs en accentuant sur «*TRES*» dans «*c'est TRES difficile à faire*» (M155). Il tient ainsi à assurer la crédibilité qu'il accorde au manque du temps en tant que réalité présente.

Outre ce problème de temps, la discussion autour des nouveaux rôles attribués à l'enseignant et à l'élève provoque la parole de Mokrane sur une autre contrainte provenant de l'application de l'approche par compétences. Il s'agit du manque de moyens pédagogiques.

1.5. « *il y a les moyens // surtout les moyens / personnellement c'est mon idée à moi / bibliothèque équipée de salles de lecture* » (M82)

Avant de soulever la question des moyens pédagogiques, Mokrane confirme, par l'actualisation de «*BIEN SUR*» (M72), notre question E71 où nous supposons que le rôle de l'enseignant-guide est fatigant. Nous percevons, dans sa réponse, la souffrance et la peine que lui inflige un tel rôle rien qu'en entendant la façon dont il accentue sur ce praxème «*BIEN SUR*» et le ton plaintif dans lequel il l'actualise. Il justifie cela par l'insuffisance du temps accordé aux séances de productions écrites. Pour lui, une heure est insuffisante parce que les élèves, «*parfois*», ne terminent pas leurs productions écrites (M72). Or, il déclare au fil de l'échange que ses élèves ont des «*blocages*» (M74), qu'ils ne sont pas actifs (M78) et que «*c'est comme si on leur demandait l'impossible* » (M80). De ce fait, ne paraît-il pas souffrant de son nouveau rôle à cause du blocage de ses élèves et non pas faute de temps ? Le problème ne réside-t-il pas plutôt dans l'attribution du rôle d'élève-actif à des élèves passifs qui présentent d'énormes difficultés ? Ce sont d'autres questions qui nous ont également échappées durant l'échange.

C'est dans le but de remédier au «*blocage*» de ses élèves et de les rendre actifs que Mokrane propose de fournir les moyens pédagogiques qu'il considère, en M88, très utiles. Des moyens qui consistent, selon lui, en une bibliothèque équipée de salles de lecture (M82). Son discours est, toutefois, porteur d'une certaine incertitude qui ressort dans l'actualisation

du programme modalisateur *«personnellement c'est mon idée à moi»*. Nous attribuons cette incertitude, encore une fois, à l'image que Mokrane se fait de nous en tant qu'enquêtrice qui le dépasse en termes de connaissances et qui pourrait le contredire ou même ridiculiser sa proposition. Il hésite alors et prend des distances par rapport à son discours.

Selon Mokrane, l'évaluation continue pose, à son tour, des problèmes relatifs aussi bien aux conditions de sa pratique (la surcharge des classes) qu'à son mode d'application (la façon dont les notes sont attribuées aux élèves).

1.6. « mais on exagère en distribuant ça / pourquoi ?/ euh : ça n'incite pas à l'élève à faire un effort / c'est- c'est presque gratuit / on doit donc DEfinir les points sur lesquelles on doit se baser / pas comme ça / » (M117)

Mokrane révèle deux positions contradictoires à l'égard de l'évaluation continue. Il est, d'un côté, en faveur de cette évaluation en elle-même et, d'un autre côté, à l'encontre des conditions de son application et de la façon dont elle est pratiquée.

E105 / vous voulez dire l'effort que fait l'élève pour s'améliorer ? /

M106 / euh :: bon / non pour ce qui me concerne je me base surtout sur la participation en classe / le projet / l'assiduité /

E107/ oui donc elle est bénéfique cette évaluation continue ? /

M108 / elle est BENEFIQUE / mais c'est TRES difficile à gérer ? /

E109 / pourquoi ? /

M110 / bon euh : si on a une classe par exemple // et qu'est ce qu'on nous demande surtout de faire // est-ce que les élèves euh viennent avec les affaires / il y a des trucs- / donc ce n'est pas un ce n'est pas deux c'est plusieurs / c'est pas- c'est bénéfique mais difficile à gérer /

E112 / à cause de la surcharge de classe ?/

M113 / la surcharge de classes / quand on a beaucoup de classes /

La reprise en écho du praxème « BENEFIQUE » (M106), avec accentuation, atteste du consentement incontestable de Mokrane à notre tour de parole E107 où nous déduisons l'utilité de l'évaluation continue depuis la manière dont il dit l'appliquer : noter le projet, l'assiduité, la participation, etc. (M106). Il considère, néanmoins, qu'une telle évaluation est « TRES difficile à gérer » (M108) à cause du nombre de classes dont il a la charge et de leur surcharge (M110). Son accentuation sur « TRES » porte les traces de son rejet catégorique de tout discours prétendant que l'application de cette évaluation est paisible dans de telles conditions.

Par ailleurs, Mokrane déclare que cette évaluation est introduite dans le but de faire comprendre aux gens la réussite de la réforme éducative et ce en distribuant aux élèves des notes «gratuitement» (M98). Les ratages de la parole et l'emploi des modalisateurs «*je ne sais pas*» et «*à mon avis*» font ressortir son hésitation dans son expression de ce point de vue. Cette difficulté de mise en mot n'a-t-elle pas pour raison sa crainte d'exprimer, en la présence d'un magnétophone et d'une enquêtrice qu'il méconnaît (nous), un point de vue critique vis-à-vis de la politique éducative ? Son discours est d'ailleurs ambigu car il se trouve au niveau «*in fieri*» de l'explicitation de la mise en spectacle. En effet, l'emploi du pronom «on» et de l'article indéfinis «des», dans «*on distribue euh des notes comme ça gratuitement*», nous conduit à nous poser les questions suivantes : de quelles notes s'agit-il ? Qui les distribue pour faire comprendre la réussite de l'approche ?

En M100, Mokrane révèle qu'il fait référence à l'évaluation continue qu'il ne manque pas de tourner en dérision par l'actualisation du praxème «*fameuse*» et du parapraxème «*cette*» dans : «*je parle de l'évaluation continue / cette fameuse évaluation continue /*». Il est, en fait, contre la note de «dix est plus» imposée par l'Institution dans le cadre d'une évaluation continue.

M115 / *dix et plus ?/*

E116 / *oui c'est ça / est-ce vous êtes d'accord avec ça ?/*

M117 /// *bon / euh :: la note elle-même euh : pourquoi dix et plus / je trouve ça logique / mais on exagère en distribuant ça / pourquoi ? / euh : ça n'incite pas à l'élève à faire un effort / c'est- c'est presque gratuit / on doit DEfinir les points sur lesquels on doit se baser / pas comme ça / bon donc en ce qui me concerne / je tiens compte de la participation du projet de l'assiduité / mais d'autres je ne sais pas ce qu'ils font / ON DOIT définir les points sur lesquels se baser /*

En déclarant «*mais d'autres je ne sais pas ce qu'ils font*» (M117), Mokrane sous-entend que des enseignants évaluent leurs élèves arbitrairement puisque le barème n'est pas défini par l'Institution scolaire. De ce fait, il n'accuse pas uniquement l'Institution, mais aussi des enseignants. Son accentuation sur «DOIT» règle une charge illocutive appelant une intervention dans le mode d'application de cette note. La redondance de son actualisation (trois occurrences) laisse entendre la voix d'un enseignant qui milite pour réformer ce système évaluatif qu'il trouve donc appliqué d'une manière anarchique.

Cependant, ce discours entre en contradiction avec son tour de parole M110 où il déclare explicitement que l'Institution définit le barème que les enseignants doivent tenir en compte

pendant l'évaluation : « [...] et qu'est-ce qu'on nous demande surtout de faire // est-ce que les élèves euh viennent avec les affaires / il y a des trucs- / donc ce n'est pas un ce n'est pas deux c'est plusieurs [...] ». Cela constitue donc une autre incohérence intralocutive qu'il aurait fallu soulever au moment de l'échange.

2. L'attachement de Rachid à «son» ancienne approche

Comme Mokrane, Rachid souhaite que l'approche traditionnelle retrouve sa place dans l'espace pédagogique actuel. A sa différence, il n'exprime pas uniquement une tendance pour l'approche traditionnelle, mais il tient à manifester son attachement à cette approche dans l'exercice de son métier. Il exprime son point de vue et le défend, souvent, avec certitude et confiance, mais parfois avec une certaine exagération qu'il finit par modérer sous l'effet dialogal de notre échange.

2.1. «sincèrement je l'applique pas [l'approche par compétences]/ j'applique la méthode euh :- l'ancienne méthode /» (R158)

Rachid manifeste son attachement à l'approche traditionnelle dans ses propos où il annonce sa non pratique, pendant son action pédagogique, de l'approche par compétences au profit de l'approche traditionnelle. En déclarant «sincèrement je l'applique pas [l'approche par compétences]» (R158), il transmet implicitement son choix de poursuivre l'exercice de son métier avec l'approche traditionnelle. Un choix qu'il rend aussitôt explicite en continuant l'extériorisation du sens ainsi : «j'applique la méthode euh :- l'ancienne méthode» (R158). Rachid explicite pleinement cette représentation et garantit de ce fait l'existence de la réalité qu'il représente puisqu'il actualise les éléments topothétiques et chronothétiques du degré «in esse» de la mise en spectacle (*je* et *l'indicatif*). En fait, il est aussi sûr de ses propos qu'il les réaffirme, en R162, avec une intonation faisant sentir la sérénité qu'il éprouve lors de son application de «son» ancienne approche. En revanche, avec un «NON» articulé avec insistance (R160), il confirme fermement son rejet de l'approche par compétences. Il paraît donc qu'il ne présente aucune difficulté de s'exprimer à l'opposé de la Tutelle éducative qui impose l'application de la réforme. Aussi, semble-t-il que son statut d'enseignant formateur et la présence du magnétophone n'ont pas de prise sur ses productions discursives en ce qu'ils activent un réglage du sens qui soit conforme au discours institutionnel.

A travers l'actualisation adverbiale «*sincèrement*», notre interlocuteur exprime son honnêteté envers nous et établit ainsi, au niveau dialogal, une relation basée sur la franchise. Nous attribuons cela à la relation intersubjective qui nous lie à lui en tant que sa voisine et son ancienne élève, mais aussi au lieu du déroulement de l'entretien: sa propre habitation. En fait, cette situation de communication non formelle favorise l'extériorisation, sans retenue, de son choix personnel qui s'oppose au discours institutionnel exigeant, dans le cadre de la réforme, le travail avec l'approche par compétences. Rachid nous fait donc part d'une réalité qui n'est pas souvent dite car, en se faisant passer pour un enseignant sincère, il sous-entend que d'autres enseignants prétendent l'application de l'approche par compétences alors qu'ils continuent de pratiquer l'approche traditionnelle. Il estime, en effet, qu'il n'est pas le seul enseignant à appliquer l'approche traditionnelle: «*il faut voir / quatre-vingt-dix pour cent // si ce n'est pas plus DES enseignants de français ou d'arabe de maths de physique n'appliquent JAMAIS la méthode par compétences*»(R76). Son appui sur le praxème «*JAMAIS*» traduit sa fermeté dans son affirmation de son discours, mais aussi dans sa réfutation de celui des enseignants prétendant l'application de l'approche par compétences.

Décidément, Rachid paraît un enseignant très attaché à l'approche traditionnelle. Mais est-il possible que son attachement soit aussi fort au point de n'appliquer aucun apport de l'approche par compétences? N'exagère-t-il pas dans sa prise de position ?

*E163 / et si on parle des projets / vous ne faites pas les projets? /
R164 / SI on fait les projets / mais les élèves habituellement –/*

Avec son accentuation sur «*SI*», Rachid affirme de façon irréfutable son application des projets et marque, de ce fait, une contradiction avec ses propos antérieurs. C'est pourquoi nous l'interrompons:

*E165/ donc vous appliquez:- /
R166/ non non on applique c'est-à-dire parfois // on :- on travaille sur les deux //
mais pour appliquer la méthode par com.- l'APC la :- l'approche par
compétences déjà l'effectif ne le permet pas /*

Remarquons que Rachid modifie partiellement ses propos antérieurs dans un dit portant les traces d'une perturbation au niveau de l'à-dire, dont les pauses longues et le lapsus «*applique*», qu'il censure par «*parfois*», sont les plus significatifs. Cette perturbation s'inscrit, au niveau dialogique, dans l'activité du réglage du sens qui se met en œuvre pour actualiser

un discours qui soit cohérent avec ses propos précédents où il déclare qu'il ne travaille pas avec l'approche par compétences. Ce réglage est fortement lié à la relation dialogale, car pour Rachid, faire preuve d'une incohérence risque de ternir l'image de l'enseignant sincère qu'il veut transmettre de sa personne.

L'enseignant réévalue donc ses propos en déclarant son application partielle de l'approche par compétences. Mais cela ne veut nullement dire qu'il s'attache peu à l'approche traditionnelle car il tient à faire comprendre son rejet de son application des projets en critiquant leur déroulement: «[...] ils [les élèves] vont sur internet / ils vous ramènent la plate forme des :- des droits de l'enfant / alors que ils doivent produire /» (R168). En outre, son ton dans l'actualisation du praxème verbal «essaye» (R192), lorsqu'il déclare qu'il tente seulement et encore parfois d'appliquer l'approche par compétences, nous fait sentir qu'il l'applique à contrecœur. Ce qui nous autorise à déduire que son application partielle de la nouvelle approche a pour unique raison les exigences institutionnelles. D'ailleurs, il tient à exprimer, dans le même tour de parole, son souhait de travailler exclusivement avec l'approche traditionnelle.

Les tours de paroles R74 et R76 sont aussi porteurs d'une voix intérieure exprimant l'attachement de notre interlocuteur à «son» ancienne approche.

E73 / est-ce que vous aimeriez qu'on supprime ces situations ? /

R74 / NON on va pas supprimer les situations d'intégration />les situations d'intégration / c'était comme avant la production écrite< / RIEN n'a changé / moi je n'arrive pas- /

E75 / mais puisqu'elles ne réussissent pas il vaut mieux les supprimer /

R76 / pourquoi ? / parce qu'on arabe on dit الوضعية الإدماجية / ils ont des situations- des situations d'intégrations sinon on parle de production écrite / la production écrite / on ne peut pas la supprimer parce que l'élève doit apprendre à écrire/ ne serait-ce qu'avec des fautes // [...]

Rachid refuse la suppression de la situation d'intégration avec un air décisif qu'atteste son accentuation sur «NON» (R74). Cette position tranchante est, en réalité, loin d'être en faveur de l'approche par compétences. En effet, en continuant par rappeler que la situation d'intégration est la production écrite de l'approche traditionnelle, notamment avec un débit rapide, Rachid laisse entendre que son refus de supprimer cette activité a essentiellement pour raison l'existence de cette dernière dans l'approche traditionnelle. Ce qui nous conduit à généraliser son attachement à toute autre activité figurant dans cette approche.

L'étude même du dialogisme de nomination dans son choix de défendre l'activité sous le nom de «production écrite» (R76) et de rejeter donc implicitement l'appellation «situation d'intégration» ne peut que faire entendre la voix d'un partisan de l'école traditionnelle. Une voix qui s'élève davantage lorsque, par son ton sarcastique, dans le même tour de parole, il parodie l'appellation «situation d'intégration». Cette opération de tri lexicale est rendue explicite dans son tour de parole R26 : «[...] vous avez donc dans la situation d'intégration / production écrite / je l'appelle production écrite / moi je ne l'appelle pas euh situation d'intégration / [...]»

Pourquoi Rachid s'attache-t-il aussi fort à l'approche traditionnelle? Est-elle, à ses yeux, plus efficace comparativement à l'approche par compétences?

2.2. «la régression / elle existe dans les deux / donc au moins je travaille avec la méthode avec laquelle- c'est-à-dire j'arrive quand même à obtenir le peu de résultats que l'approche par compétences / » (R194)

«Obtenir le peu de résultats que l'approche par compétences» (R194) est l'un des arguments que Rachid avance pour justifier son attachement à l'approche traditionnelle. Le rapport de comparaison, ici mis en discours, signifie que son attitude ne tient pas à la «grande» efficacité de l'approche traditionnelle, mais plutôt à l'inefficacité de l'approche par compétences. Mais qu'en est-il réellement du niveau des élèves d'antan? Était-il élevé? Signifie-t-il donc que l'approche traditionnelle était très efficace?

En R92, Rachid sous-entend, comme il le déclare en R194, que l'approche traditionnelle est peu efficace puisqu'il attribue le niveau élevé des élèves d'autrefois à l'enseignement en français des autres matières, avant l'arabisation. Il confirme cela dans son tour de parole R94.

*E93 / donc c'est pas avant l'approche par compétences [qu'il y avait un bon niveau] /avant l'arabisation /
R94 / BIEN SUR / avant l'arabisation / [...]*

En E93, nous insinuons que l'approche traditionnelle est loin d'être à la base du niveau élevé des élèves d'antan et Rachid confirme notre discours avec une certitude que porte son accentuation sur le praxème «BIEN SUR». Il le confirme aussi à travers sa reprise en écho du programme «avant l'arabisation» comme pour insister. Nous décelons cependant une incohérence intralocutive: l'enseignant estime, en R188, que l'approche traditionnelle constitue la raison principale derrière le niveau élevé des élèves d'autrefois!

*E187 / d'accord est-ce que lorsqu'il y avait un bon niveau c'était dû à
l'approche par- l'approche traditionnelle ? /
R188 // non c'était- c'était euh : surtout grâce à : la méthode traditionnelle /*

Par l'actualisation de «*surtout*», notre interlocuteur met l'accent, contrairement à son discours en R94, sur le rôle important de l'approche traditionnelle autrefois, quand le niveau des élèves était bon, et donc sur la grande efficacité de cette approche. La contradiction dans ses propos n'est pas le seul indice de son hésitation car les ratages de la parole que porte son dit, en R188, témoignent aussi de l'existence d'une perturbation au niveau de l'à-dire: la pause longue, le lapsus «*non*», la répétition de «*c'était*», l'hésitation et le prolongement vocalique. L'enseignant hésite, en fait, entre l'approche traditionnelle et d'autres facteurs qui ont également contribué à ce que le niveau soit bon, et dont il ne nie pas le mérite en le sous-entendant par l'adverbial «*surtout*». Ces facteurs ne peuvent être autres que l'enseignement en français des autres matières avant l'arabisation et le système fondamental, au primaire, avant sa réforme (avant l'introduction du français en troisième année primaire qui a causé, selon Rachid, une réduction du volume horaire : R176, R178 et R180). A vrai dire, l'hésitation de Rachid est, sans doute, déterminée par le dialogisme interlocutif où il anticipe notre interprétation négative de l'approche qu'il défend, s'il déclarait qu'elle n'était pas la raison fondamentale du niveau élevé des écoliers. Le réglage du sens se met alors en œuvre et entre en conflit avec la pulsion communicative pour sélectionner le programme de sens convenable. En effet, le lapsus «*non*» (R188) révèle une réponse plutôt négative voulu donc être censurée pour donner une image positive de l'approche traditionnelle. Ce qui nous autorise à déduire que Rachid, en dépit de sa réponse positive (R188), estime, en réalité, l'approche traditionnelle peu efficace.

Quoique cette approche soit donc peu efficace aux yeux de notre interlocuteur, il ne permet pas qu'elle soit vue comme responsable de la détérioration du niveau des élèves. Ce que montre bien la tension intersubjective décelée dans l'extrait suivant:

*E189 / mais vous avez dit que vous travaillez maintenant à peu près comme avec
l'approche traditionnelle et pourtant il y a régression ! /
R190 / non et pourtant je vous ai expliqué / je vous ai dit qu'il y a un déficit
d'horaire / c'est pas l'approche traditionnelle / [...]*

En réaction à notre tour de parole E189, impliquant que l'approche traditionnelle est inefficace, Rachid défend «son» ancienne approche avec un sentiment de désagrément et de

colère qui ressort dans la tonalité ascendante de sa voix (R190). En outre, il nous reproche, dans son programme de sens «*je vous ai dit je vous ais expliqué*», notre incompréhension de ses propos tenus en R180 où il souligne l'impact négatif de la réforme effectuée, au primaire, sur l'état d'avancement des élèves. En effet, en rapportant dans un style indirect ce discours antérieur, il nous fait entendre que nous aurions dû écarter l'approche traditionnelle des causes de la régression constatée.

De ce fait, Rachid tient à soutenir et à défendre l'ancienne approche. En revanche, il paraît attentif à ce qu'il fasse comprendre l'échec de la nouvelle approche à faire progresser le niveau des élèves.

E171 / elle n'est pas bien appliquée / maintenant en regardant le niveau / est-ce qu'on peut dire qu'il y a régression du niveau des élèves ?/

R172 / une régression du niveau c'est-à-dire tout dépend- tout dépend de l'établissement/

E173 / non je parle de vos élèves /

R174 / mes élèves bon euh : le niveau c'est-à-dire la ville- les élèves de la ville sont beaucoup pl- ils- ils acquièrent beaucoup plus des connaissances que ceux :- ceux des zones rurales / il y a l'internet / les parents qui ont un niveau scolaire comme euh- qui sont instruits / donc c'est- c'est un facteur DE PLUS / >c'est-à-dire on ne peut pas dire que c'est la :- c'est l'approche par compétences qui a permis à ce que le niveau soit bon< /

Le tour de parole R172 prête à l'interprétation que, pour Rachid, l'approche par compétences réussit dans certains établissements puisque il laisse entendre l'existence de certaines écoles où les élèves présentent une amélioration dans leur niveau. Dès notre intervention en E173, Rachid prévoit cette interprétation favorable à l'égard de cette nouvelle approche. Alors, pour la remettre en cause et écarter cette approche des raisons de cette amélioration, il évite d'aborder uniquement le niveau de ses élèves, issues des zones urbaines, et procède par opérer une distinction entre ceux-ci et ceux des zones rurales. Cela lui permet, en effet, de mettre en évidence les facteurs qu'il trouve responsables de la progression (l'Internet et le niveau d'instruction des parents des élèves de la ville). L'actualisation de «*bon*» (R174), l'hésitation et le prolongement vocalique sont les traces de ce réglage de sens. Rachid ne se contente pas de faire passer implicitement cet échec de l'approche par compétence, mais il l'explicite aussitôt avec un débit rapide qui fait percevoir son attention à nous le faire comprendre et, à ôter à l'approche par compétence le mérite de progresser les élèves des zones urbaines. Il explicite cet échec en contredisant, au moyen de l'autonymie «*on*

ne peut pas dire» (R174), le discours de l'Institution pour qui l'approche a contribué à l'amélioration du niveau des écoliers.

C'est dans le tour de parole R190 que nous lisons également l'échec de la réforme à faire progresser le niveau des écoliers.

- R 190 : *«surtout la langue étrangère / déjà / c'est une langue étrangère un / deux donc il y a le milieu de l'élève / et puis il y a la méthode / et la méthode à elle seule ne suffit pas/»*

Nous entendons, dans l'actualisation du programme de sens *«et la méthode à elle seule ne suffit pas»*, que l'approche par compétence, désignée par le praxème *«méthode»*, n'est pas en mesure de faire progresser le niveau des élèves dans l'enseignement des langues étrangères en particulier (puisque le praxème *«langue étrangère»* est mis en exergue au moyen de l'adverbial *«surtout»*). Pour Rachid, cela a pour cause principale leur statut de langues étrangères, du moment qu'il le classe en première position, avant le milieu de l'élève. A cet effet, il aurait fallu, pendant l'échange, interroger Rachid pour comprendre en quoi ce statut de langue étrangère ainsi que le milieu des élèves constituent des facteurs empêchant l'approche par compétences à être efficace.

Rachid ne considère pas l'approche par compétences la seule responsable de la régression constatée. La réforme effectuée au niveau du primaire en est pour une large part. Il dit: *«le niveau- / le niveau // jusqu'à :: deux ans de ça [avant la réforme effectuée au primaire] / le niveau était bon / mais les deux dernières années / on constate une régression /»* (R178). Précisons que le praxème *«bon»* ne signifie pas, ici, « un niveau élevé » comme dans le tour de parole R94, où Rachid l'actualise pour évaluer le niveau des écoliers avant l'arabisation. Il signifie plutôt une «faible» régression. L'enseignant l'actualise pour souligner, dans un rapport de comparaison du niveau des élèves avant et après la réforme effectuée au primaire, la « grande » régression qu'il dit constater depuis cette réforme. En effet, n'oublions pas qu'il déclare l'existence d'une différence «légère» entre les deux approches, en termes d'efficacité (R194). Ce qui implique, bel et bien, que, pour lui, le niveau des élèves a régressé après l'introduction de l'approche par compétences.

La représentation de Rachid de l'échec de la nouvelle approche ne découle pas de sa propre expérience, puisqu'il dit ne pas l'adopter dans son travail. Il l'a construite plutôt de son observation des expériences d'autrui, celles des élèves et des enseignants du primaire:

- « [...] quand il- un élève vous arrive un élève en première année moyenne et qu'il ne sait pas déchiffrer donc même au primaire on applique la :- l'approche par compétences // ce qui fait qu'elle n'a rien donné » (R190) ;
- « [...] si vous interroger euh : un enseignant du primaire il va vous raconter la même chose / il va vous dire nous avons des situations d'intégration / nous avons des projets / mais on voit pas le résultat à la fin de la cinquième année / » (R50).

Remarquons que Rachid, en rapportant directement le discours des enseignants du primaire (R50), actualise l'indicatif comme élément chronothétique du verbe introducteur de la parole : « il va vous dire ». Ainsi, il assure que ces enseignants partagent avec lui son point de vue sur l'échec de l'approche par compétences. En vérité, les propos de Rachid (R190 et R50) portent, à cet égard, une certaine ambiguïté du fait qu'il juge l'approche par compétences inefficace alors qu'il souligne également que c'est avec l'approche traditionnelle que les enseignants continuent de travailler: pour lui, rien n'a changé à l'exception de la terminologie (R40,R104, R108). Son tour de parole R52 semble pourtant apporter une explication à cet effet, car en donnant à lire que la gestion pédagogique actuelle, qu'il qualifie d'administrative et de politique, s'est dégradée comparativement à celle d'autrefois, l'enseignant fait entendre que lorsqu'il aborde l'inefficacité de l'approche par compétences, il ne désigne pas l'approche en elle-même. Il désigne plutôt la façon dont la pédagogie actuelle, traditionnelle fondamentalement, est gérée sous l'appellation «approche par compétences» et avec la terminologie de celle-ci.

Par ailleurs, Rachid ne s'en prend pas uniquement à la gestion pédagogique de «l'approche par compétences», mais aussi aux problèmes que pose son application sur le terrain: « dans l'esprit de la méthode elle-même c'est quelque chose de bien mais pour son application sur le terrain / ça pose beaucoup de problèmes /[...] » (R43). A vrai dire, le manque des moyens et des conditions propices à l'application des différents apports de l'approche par compétences fait que cette dernière devient difficile à pratiquer. C'est pourquoi il refuse de l'adopter dans son travail et préfère continuer avec l'approche traditionnelle.

2.3. «sur le terrain c'est PAS facile ▲ // je vois PAS un enseignant qui applique / l'approche par compétences / comme elle a été CONçue par ses concepteurs /» (R134)

Rachid voit dans l'approche par compétences une théorie difficile à mettre en œuvre. En appuyant sur la syllabe «CON» du praxème «CONçue» (R134), il met l'accent sur la conception théorique de cette approche comme pour insinuer qu'elle est très loin de ce qu'un enseignant peut prétendre pratiquer. Avec son accentuation sur «PAS» (R134), il insiste sur le fait qu'il ne voit aucun enseignant qui la pratique telle qu'elle a été conçue. Il garantit la crédibilité de cette réalité par l'actualisation de «je» et de l'indicatif. Encore, il affirme ce point de vue en prévenant interlocutivement notre discours-réplique qu'il anticipe comme contradictoire. Nous entendons cela dans son actualisation, à voix imposante, du programme de sens «sur le terrain c'est pas facile▲» (R134).

En poursuivant l'extériorisation du sens par «parce que j'ai beaucoup lu sur ça» (R134), Rachid justifie sa certitude de la difficulté de pratiquer l'approche par compétence par ses connaissances, d'acquisition autodidacte. Est-il vraiment connaisseur de l'approche par compétences pour être aussi sûr de ses affirmations? Nous restons sceptiques sur cette question car, lui-même, il sous-entend, en R88, que toute formation n'étant pas suivie par les concepteurs de l'approche, y compris donc son auto-instruction, est imparfaite. Certains de ses propos révèlent d'ailleurs sa méconnaissance de quelques notions comme celle de la famille de situations d'intégration, de la situation d'intégration et de l'évaluation formative. Nous nous contentons d'illustrer cela par l'analyse de ses propos tenus autour de l'évaluation formative.

E115 / il n'y a pas d'autres formes d'évaluation formative ? /

R116 / DANS le livre il n'y a que celle-ci /

E117 / hors du livre il n'y a pas d'autres ? /

R 118 / non / non /

E119 / les rappels / la correction des exercices etc ce sont aussi des évaluations formatives /

R120 / <c'est à peu près dans :- dans le même sens >↓ /

Quoique Rachid affirme qu'il n'y a pas d'autres formes d'évaluation formative que la production écrite (R118), il revient sur ses propos quand il approuve notre tour de parole E119 en R120. Outre cette incohérence intradiscursive, sa voix basse, son débit lent, le modalisateur «à peu près» et la répétition de «dans» (R120) sont autant d'indices qui traduisent son incertitude de son discours approbateur. Rachid se trouve, en réalité, traversé par un conflit dialogique déterminé par notre relation intersubjective. En effet, le réglage du

sens entre en conflit avec la pulsion communicative, pour réprimer une programmation d'un sens exprimant son ignorance de ce que nous avançons en E119, et ce pour transmettre, au niveau dialogal, l'image d'un enseignant connaisseur dans le domaine. Les traces de son incertitude dévoilent, néanmoins, cette ignorance qu'il aurait aimé garder sous silence.

Par conséquent, les connaissances de Rachid s'avèrent insuffisantes pour qu'il les utilise comme argument à ses affirmations liées à la difficulté de mettre en œuvre l'approche par compétences. Toutefois, il existe bien des raisons à la base de ces affirmations. Quelles sont-elles ?

Il s'agit des problèmes que pose la pratique, sur le terrain, de l'approche par compétences. Des problèmes relatifs aux conditions peu favorables à l'application de cette approche. Rachid accuse l'Institution d'être la responsable de ces problèmes que rencontrent les enseignants dans leur application de cette nouvelle approche. Cette accusation se trouve enfouie dans les propos où il les met en évidence. Nous prenons à titre d'exemple son tour de parole R54: *«par exemple en ang- au Canada : s'ils travaillent avec l'approche par compétences ils ont les moyens / ils n'ont pas des classes- les classes- les classes ne dépassent pas vingt élèves/»*. Ce discours implique que Canada n'appliquerait pas l'approche par compétence si elle avait des classes qui dépassaient vingt élèves, comme c'est le cas de notre pays. Ce qui signifie que notre Institution importe «aveuglément» un modèle théorique ; c'est-à-dire, sans prendre en considération la différence existant entre les conditions pédagogiques des deux pays. Il s'agit donc, bel et bien, d'un discours porteur d'une accusation sous-jacente. Quels sont alors les différents problèmes dont Rachid accuse l'Institution scolaire? Et comment les soulève-t-il ?

E59 / pourquoi vous n'arrivez pas à les [les élèves] guider tous ? /

R60 / parce qu'il y a :- ils- ils sont nombreux ! si vous avez QUArante élèves vous avez une heure de- une heure donc ça vous reste quarante cinq minutes / si vous consacrez UNE minute par élève donc la séance est terminée /

E61 / et comment vos élèves réagissent-ils ? /

R62 / bon : c'est-à-dire dans le :- / qu'est-ce qu'il faut faire avec ça ? / un des enseignants qui sont jeunes comme vous par exemple / ils [x] procéder par ce qu'on appelle des jets / j / e / t / vous : donnez / à vos élèves / je vais vers l'expression / dans la rubrique je vais vers l'expression écrite / vous proposez un sujet à vos élèves / ils FONT le sujet / CE sujet doit être normalement celui de la production / ils disent ce que l'élève va acquérir pour réussir la production écrite de la séquence /

E63 / c'est au début de la séquence /

R64 / oui ENsuite vous ramassez les- les copies de vos élèves / vous les corrigez / vous remettez le brouillon tel qu'il est et eux vont le refaire pour le corriger et vous le corriger une deuxième fois / mais cette méthode est-ce qu'on peut le faire avec quarante cinq élèves ?/

E65 / c'est impossible même pour nous les jeunes (rire) /

R66 / ih [oui] /

L'effectif pléthorique des classes est l'un de ces problèmes auxquels Rachid revient à plusieurs reprises en R54, R166 et R186. Cette dialogisation intralocutive atteste son agitation intérieure à cet égard. En d'autres termes, elle témoigne de sa pulsion communicative effervescente qui traduit l'énormité, à ses yeux, de ce problème. En effet, la surcharge des classes constitue pour lui un obstacle qui l'empêche de pratiquer convenablement son nouveau rôle de l'enseignant-guide, pendant les activités d'intégration. Notre question E59 provoque chez lui cette réponse exclamative : *«parce qu'il- il y a : ils- ils sont nombreux !»*. L'exclamation règle, en fait, son étonnement de notre question qu'il trouve provocante: la réponse était, pour lui, évidente. Ce qui permet de déduire que la surcharge des classes constitue, selon l'enseignant, la cause indiscutable de la difficulté d'exercer cet apport de l'approche par compétences (le rôle de l'enseignant-guide). Soulignons que par l'emploi de l'indicatif comme élément chronotétique, Rachid assure la crédibilité de cette réalité pédagogique. En outre, il se plaint de ce nouveau rôle qui, vu justement la surcharge des classes, épuise les enseignants âgés. Nous faisons ressortir cela en explorant le fond dialogique du praxème *«jeunes»* (R62) à travers lequel il s'auto-exclut, en tant qu'enseignant âgé, des enseignants jeunes qui seuls, selon lui, doivent appliquer la nouvelle technique des jets servant à guider les élèves. Par ailleurs, remarquons que Rachid consent à notre discours E54 et réévalue, de ce fait, ses propos pour approuver que cette technique de jets est également pénible pour les jeunes enseignants. En réalité, il nous laisse deviner, notamment dans son intonation sur *«ih»* (oui) (R66), l'ampleur de la souffrance des enseignants âgés comparativement à celle des enseignants jeunes.

La relecture des paroles de Rachid autour de la réaction de ses élèves, lors des séances de situations d'intégration, nous conduit à nous interroger si la passivité de ces élèves, qui, dit-il, se hâtent pour remettre rapidement leurs copies (R68), ne constitue pas un autre problème qui intensifie la difficulté de mettre en œuvre les apports de l'approche par compétences: le rôle de l'enseignant-guide et la notion de familles de situations d'intégration. En réalité, Rachid trouve que le problème ne réside pas dans la passivité des élèves. Il incombe la responsabilité

à l'Organisation scolaire qui n'a pas su, selon lui, adapter les contenus enseignables au niveau des élèves. Pour lui, ces derniers sont donc innocents. Nous déduisons cela de son tour de parole R70 où il exprime la difficulté de ce qui est demandé à l'élève de produire ou d'assimiler dans une actualisation d'une programmation métaphorique comparant le contenu enseignable au «*chinois*». Cela constitue pour lui un problème si dérangentant qu'il l'aborde dans un discours témoignant d'une pulsion communicative en effervescence, à voir sa longueur et son orientation ascendante. Le dialogisme intralocutive, où il revient sur ce même point dans R72, en est également un indice.

La discussion avec Rachid fait émerger un autre problème qui rend la tâche de l'enseignant plus compliquée dans le cadre de l'approche par compétences. Il s'agit du manque du temps réservé aux nouvelles activités introduites dont l'évaluation diagnostique.

E103 / mais avant il y avait pas remédiation à cela [l'évaluation diagnostique] /

R104 / même actuellement il n y a- est ce que vous allez recevoir des élèves en première année moyenne / vous leur faites un test d'évaluation diagnostique pour diagnostiquer : les- les- les lacunes et leurs erreurs / EST-ce que vous allez remédier EN une semaine de remédiation ? ↑ / vous allez remédiez à TOUTES les fautes que vous avez recensées / dans les productions de vos élèves ?! // donc on revient à la même chose ce sont DES TERMES / c'est une MODE / on parle d'évaluation euh diagnostique formative euh on parle mais réellement il n y a pas d'évaluation /

Pour Rachid, il ne peut y avoir «*réellement*» une phase de remédiation dans l'évaluation diagnostique, faute de temps. Il s'oppose ainsi au discours de l'Institution pour qui il existe une évaluation diagnostique (un discours qu'il fait entendre à travers l'autonymie «*on parle*»). Il fait ressentir son embarras et son étonnement lorsqu'il s'interroge et s'exclame sur la possibilité de remédier aux lacunes des élèves en une seule semaine. Sa voix ascendante et son accentuation sur «*EN*» extériorise sa volonté d'insister sur l'insuffisance de ce délai dévolu pour faire face aux erreurs des élèves. Des erreurs qu'il juge si nombreuses qu'il appuie sur «*TOUTES*», l'élément topothétique du praxème nominal «*fautes*».

Durant l'échange, nous provoquons la parole de Rachid sur un autre problème que pose l'application de l'approche par compétences. Il s'agit de la difficulté de discuter avec les parents d'élèves du niveau de leurs enfants dans le cadre d'une évaluation formative.

E129/ et avec les parents d'élèves ? /

R130 / e::h ! les parents d'élèves lorsqu'ils viennent dans l'établissement qu'est-ce qu'ils font ? / qu'est-ce qu'ils viennent faire ?// vous ne savez pas ? /

E131 / non (rire) /

R132 / ils viennent demander des notes en plus pour leurs élèves pour leurs enfants / d'aider leurs enfants / est-ce que vous avez reçu un parent qui vous a parlé des difficultés que rencontrent son enfant ? / son fils- son fils ou sa fille dans la lecture ? // ad ak-yini nekkini ziken-ni nehfed a b c d euh euh nessen anyar / yakk yeqqar ?/ [il va te dire moi, autrefois, nous avons appris a b c d euh euh et nous savons lire / il sait lire j'espère ? /] mais actuellement / quand ils viennent / soit à la fin du trimestre / on reçoit beaucoup de parents ah ? / mais ils n'ont JAMAIS parlé de niveau ni de :- mais bon je ne vois pas dagi [ici] euh à mademoiselle dagi [ici] on l'ai – c'est -c'est- c'est de la théorie (un ton moqueur) c'est de la théorie /

A travers l'interjection «e::h !», Rachid exprime la difficulté, voire l'impossibilité de discuter avec les parents des élèves dans le cadre de l'évaluation formative. Au moyen de ses interrogations successives (R130), il nous fait deviner ce dont ces parents discutent véritablement et, en parallèle, il fait sentir, dans son intonation, la gravité de la question. En effet, il déclare, en R122, que leur souci est de solliciter des notes pour aider leurs enfants faisant ainsi entendre que le niveau réel de ces derniers est loin d'être de leurs préoccupations. C'est avec certitude qu'il confirme ce point de vue en articulant le programme «JAMAIS» avec accentuation (R132). Aussi, il interrompt la programmation phrastique de cette confirmation pour exprimer, dans un ton sarcastique, sa raillerie de cet apport de l'approche par compétence, mais surtout pour nous suggérer l'inutilité de continuer d'en discuter.

De tous ces problèmes, le manque de la formation des enseignants dans l'approche par compétences est celui auquel Rachid accorde une grande importance. Il s'agit donc de la raison principale de son rejet de cette nouvelle approche et, par conséquent, de son attachement à l'approche traditionnelle.

2.4. «MOI- / ce que moi- ce que j'aimerais surtout c'est la formation /» (R86)

A travers les propos de Rachid au sujet des différents problèmes empêchant la réussite de l'approche par compétences, nous entendons son souhait de leur apporter des solutions. Toutefois, son plus grand souhait est l'encadrement des enseignants dans cette nouvelle approche. Nous saisissons cela dans son actualisation de l'adverbial «surtout» (R86) au moyen duquel il met l'accent sur le manque de formations assurées aux enseignants, pour rejeter ainsi implicitement les autres problèmes. Cette mise en relief de la formation des

enseignants donne à lire que son manque constitue la raison principale pour laquelle notre interlocuteur s'attache à l'approche traditionnelle. D'ailleurs, il ne déclare son choix de la pratiquer qu'après avoir expliqué qu'il n'est pas formé dans la nouvelle (R158).

C'est avec certitude et fermeté, exprimées dans son accentuation sur le praxème « *AUCUNE* » (R146), que Rachid affirme n'avoir rien reçu comme formation. En réponse à notre reprise en écho qui fait preuve de notre étonnement quant à cette réalité (R147), il tient une position inébranlable en réaffirmant, avec insistance, ses propos : « *AUCUNE formation* » (R148). Rachid semble donc être sûr de ce qu'il avance, mais n'exagère-t-il pas dans sa réponse?

Effectivement, il réévalue ses propos quand nous répliquons :

E149 / mais vous avez parlé tout à l'heure de documents d'accompagnement- /

R150 / NON c'était des formations personnelles / c'était des documents d'accompagnement euh- /

E151 / c'est un genre de formation ? /

R152 / ce n'est pas une formation euh ih [oui] ce sont c'est c'est- ils ont fait ça des autres pays développés / ils les ont imprimés en algérie puis on : nous met devant des choses // auxquelles sommes pas habituées /// (em : E) on a fait des séminaires / l'inspecteur lui-même n'arrivait pas :- / il n'arrivait même pas à comprendre ce qu'il y a dans les :- dans les :- dans les documents d'accompagnement /

E153 / donc il y a négligence ? /

R144 / il y a une très grande négligence / il y a des inspecteurs / ils manquent de formation / l'enseignant manque de formation / le directeur manque de formation / le volet formation en algérie / il est complètement négligé / ON parle de formation parcequ'il y a des budgets c'est tout / sinon réellement / actuellement euh ceux qui ont fait des cours à l'université / comme nous par exemple des PEF qui ont fait qui ont fait quatre ans pour devenir PEM / est-ce que vous croyez qu'ils étaient formés ? / pendant les quatre ans // ala [sauf] le copiage / le copiage / le copiage adyas aydyini [il vient me dire] / juste pour la catégorie c'est tout / mais sur le plan formation je DEfi quiconque adirouh andyaxdem [il vient nous faire] un cours af [sur] l'approche par compétences aki [cette approche par compétences] /

Le dit de Rachid, en R152, porte des ratages de la parole témoignant d'une tension discursive intérieure qui le traverse. En effet, Rachid nie, d'abord, le fait que les documents d'accompagnement, déjà évoqués en R14, constituent une formation. Puis, il se contredit aussitôt en actualisant le praxème « *ih* » (oui) pour interrompre, peu après, le processus de

l'actualisation comme pour censurer l'explicitation de ce sens contraire. Cette perturbation, au niveau de l'à-dire, revient à l'activité du réglage de sens qui s'active pour assurer la cohérence de son discours avec ses propos antérieurs en vue de garder, sur le plan dialogal, l'image de l'enseignant sûr de lui-même. Nous comprenons alors que Rachid abuse dans sa prise de position initiale notamment, du fait qu'il déclare l'existence, outre de documents d'accompagnement, de séminaires de formation, de formations universitaires pour les enseignants du système fondamental ainsi que de budgets destinés pour ces formations (R152, R154).

Toutefois, il est nécessaire de souligner que l'exagération de Rachid ne signifie nullement une contradiction dans ses propos. Il tient, en effet, à se justifier en abordant la qualité « médiocre » des formations qui le conduit donc à nier la présence de ces formations et à s'opposer aussi au discours institutionnel prétendant leur existence. Un discours qu'il rapporte au moyen de l'autonymie «*ON parle*» (R154).

Rachid est si sûr de ce qu'il avance qu'il relève un défi : « *je DEfie quiconque add irouh andyaxdem* [il vient nous faire] *un cours af* [sur] *l'approche par compétence agi* [cette approche par compétences] » (R154). Par le praxème «*quiconque*», il ne désigne pas uniquement les enseignants, mais aussi les inspecteurs et les directeurs : «*il y a une très grande négligence / il y a des inspecteurs / ils manquent de formation / l'enseignant manque de formation / le directeur manque de formation /*» (R154). Cet état de faits conduit Rachid à appeler, à plusieurs reprises (R76, R86 et R88), à la formation des enseignants. Ainsi, nous entendons la voix d'un enseignant qui milite pour l'amélioration du volet formation dans le cadre de l'approche par compétences. Cela est, sans doute, lié à son statut d'enseignant formateur qui lui permet d'accéder, beaucoup plus qu'un autre enseignant, à la réalité qu'il décrit donc comme désastreuse.

Rachid réclame donc une formation de qualité pour les enseignants. Comment réagit-il quand nous le mettons face au discours d'inspecteurs qui appellent plutôt les enseignants à la recherche et au travail personnel ?

En fait, ce discours, qu'il paraît interpréter comme un reproche aux enseignants, provoque chez lui une réaction offensive à l'égard des inspecteurs. Son rebondissement dans sa réponse ainsi que sa tonalité ascendante exprime sa fureur contre eux. Une fureur qu'il répare aussitôt

par son rire au risque d'être comprise contre nous : « *ET eux qu'est ce qu'ils doivent faire?* (rire) » (R156). Rachid est en accord avec ce à quoi ces inspecteurs appellent puisqu'il continue l'extériorisation du sens ainsi : « *ih ! [oui] dagi [ici] c'est vrai que l'enseignant doit chercher* » (R156). Au moyen du praxème «*ih*» et l'intonation exclamative, il exprime l'évidence, pour lui, du fait que l'enseignant doit effectuer des recherches personnelles. Toutefois, en accusant les inspecteurs de manquer à leur devoir d'encadrer les enseignants et en manifestant, de plus, son mépris à l'égard de leur attitude au moyen de l'interjection «*hein !*» (R156), il fait entendre que ces inspecteurs ne sont pas en mesure ni ont le droit de porter un jugement sur l'attitude des enseignants. A travers la voix de Rachid, nous entendons donc celle d'un enseignant qui, n'ayant pas reçu son droit à la formation, condamne toute critique ou jugement à l'endroit des enseignants.

Il en découle que Rachid a une opinion «très» négative à propos de la qualité de la formation assurée aux enseignants dans la nouvelle approche. Cela constitue, pour lui, la raison capitale pour laquelle il préfère l'approche traditionnelle. Changerait-il donc de position si une formation de haut niveau lui était assurée?

2.5. «il faut revoir dans la formation des enseignants parce que actuellement nekkini [moi] dayen [c'est bon] / on a travaillé TRENTE ans avec une méthode / ils ne pourront JAMAIS me changer d'habitude» (R76)

Il est vrai que Rachid justifie principalement son attitude par sa non formation dans l'approche par compétences. Toutefois, il s'auto-exclut de la formation à laquelle il appelle en tant qu'ancien enseignant habitué à l'ancienne approche : «*[...] nekkini [moi] dayen [c'est bon] [...]*» (R76). Ce dit signifie que Rachid s'en tient à «son» ancienne approche même si une formation de haute qualité lui était assurée. En fait, l'enseignant fait preuve d'une position inflexible quand il affirme, à trois reprises (R76 et R88), qu'il ne changera en aucune occasion son ancienne méthode. Son accentuation sur le praxème «*JAMAIS*» (R76) traduit également sa détermination dans son affirmation. En effet, il estime la période de son travail dans l'approche traditionnelle tellement longue qu'il accentue sur le praxème «*TRENTE*» : «*on a travaillé TRENTE ans avec une méthode / ils ne pourront JAMAIS me changer d'habitude />*» (R76).

Cette position s'avère pourtant exagérée. Rachid atténue ses propos en se trouvant confronté au discours d'inspecteurs accusant les enseignants, ayant la même attitude que lui,

de laxisme. En effet, face à cette accusation, il répond : «[...] nous on est comme les élèves / c'est-à-dire on est pas motivé / vous dites (rire) est-ce que vous motivez vos élèves ? / les inspecteurs est-ce qu'il nous motivent ?» (R78). Pour s'innocenter, Rachid accuse donc les inspecteurs d'avoir manqué à motiver les enseignants. Mais, en parallèle, une telle réponse implique qu'il changerait d'attitude s'il se trouvait motivé dans la nouvelle approche. Comparativement à ses propos antérieurs, où il affirme fortement qu'il ne changerait pas sa position, Rachid semble ainsi la pondérer. En vue de négocier ses propos, une question aurait dû être posée lors de l'échange: changerez-vous donc d'attitude si les inspecteurs vous motivent à cette approche?

Peut-être Rachid serait moins catégorique, mais nous pensons qu'il s'en tiendra à l'approche traditionnelle, non seulement parce que l'approche par compétences soulève d'autres problèmes que le manque de formations, mais aussi en raison de ses représentations politiques qui l'empêchent de tenir un discours favorable à l'égard de l'approche par compétences.

2.6. «actuellement- actuellement qu'est-ce qu'on fait ? /actuellement l'académie ou bien le ministère de l'éducation / gère la pédagogie de manière politique et : de manière administrative» (R52)

Des représentations politiques émergent dans le discours de Rachid lorsque nous abordons avec lui la notion de familles de situations d'intégration. Pour lui, ce nouvel apport ne permet pas d'améliorer le niveau des élèves comme nous le supposons en E49. Il déclare : «[...] donc- donc ce n'est pas en multipliant les productions écrites / qu'on va améliorer le niveau des élèves / si on veut vraiment l'améliorer le niveau de l'élève dans la langue française surtout / il faut multiplier- il faut augmenter l'horaire au primaire / [...]» (R50). Le fond dialogique du programme «vraiment» laisse entendre une voix tacite estimant que l'intention de la Tutelle éducative, dans l'introduction de l'approche par compétences, est autre que celle d'améliorer le niveau des élèves. Rachid spécifie aussi l'enseignement du français à l'instar des autres enseignements par l'actualisation de l'adverbial «surtout». Effectivement, il déclare, en R52, que la pédagogie est gérée de manière politique. Deux questions auraient dû donc être soulevées pour négocier ce sens : existe-t-il des enjeux politiques derrière la gestion de l'approche par compétences ? Et si c'est le cas, quels sont ces enjeux ?

Par ailleurs, Rachid qualifie également cette gestion d'administrative vu, dit-il, l'absence d'une concertation et d'un dialogue avec les enseignants. N'est-ce pas pour des raisons politiques ? De toute manière, il affirme fortement ce point de vue si bien qu'il accentue sur le praxème «JAMAIS» (R52) et le réitère à deux reprises. D'autant plus, il ridiculise une telle gestion à travers l'interjection « *taf ! taf ! taf !* » : « *ils font ça dans les bureaux / s [avec] l'internet taf ! taf ! taf !* *approche ad- yekdeb* [il écrit] *il ne regarde ni le terrain walou [rien]* » (R52). Par l'emploi de l'indicatif, l'enseignant assure l'existence d'une telle réalité.

Rachid rejette l'idée que l'approche traditionnelle est gérée de cette même manière car, en actualisant le praxème «*actuellement*» (R52) il présuppose que la gestion politique et administrative ne concerne pas l'époque de l'application de l'approche traditionnelle. En rapportant le discours institutionnel d'autrefois qui incite à aller doucement dans les programmes et celui d'aujourd'hui qui ordonne de se hâter pour achever les programmes, Rachid établit une comparaison entre ces deux discours contradictoires pour mettre en évidence ceci : la gestion pédagogique avec l'approche traditionnelle est meilleure que celle avec l'approche par compétences.

3. L'attachement «conditionné» de Kahina à l'approche traditionnelle

Si la résolution des problèmes liés à la mise en œuvre de l'approche par compétences (manque de temps, surcharge de classes, manque de formations de qualité, etc.) ne ferait pas changer la position de Rachid qui, en raison de son expérience, s'en tient à «son» ancienne approche, il n'en est pas de même pour Kahina. Jeune enseignante, elle conditionne son attitude dans la résolution de ces problèmes. En effet, elle dit opter plutôt pour l'approche par compétences si ces problèmes sont éventuellement résolus.

3.1. «je préfère l'approche par compétences / SANS qu'il y ait tous ces problèmes qu'on a :- qu'on a évoqués » (K214)

E257 / donc vous préférez l'approche traditionnelle- /

K258 / PAR rapport à l'approche par compétences en ce qui concerne les résultats et parce que apparemment cette approche par compétences elle nous a pas arrangés /

Kahina préfère l'approche traditionnelle à l'approche par compétences. Cela apparaît dans le consensus interlocutif qu'elle marque, dans son tour de parole K258, avec notre conclusion en E257. Elle interrompt, en effet, notre actualisation phrastique pour la poursuivre dans la même logique.

En ajoutant «*cette approche par compétences elle nous a pas arrangés*», l'enseignante fait allusion aux problèmes qui, soulevés antérieurement pendant l'échange, sont liés à la mise en œuvre de la nouvelle approche. Nous montrons, ci-après, la façon dont elle construit son discours autour de ces problèmes qui paraissent conditionner fortement son choix.

E209 / maintenant vu qu'il n y a pas de véritables formations est-ce que vous préférez continuer avec l'approche par compétences ?/

K210 / je préfère pas l'approche par compétences /

E211 / vous préférez l'approche traditionnelle ? /

K212 / SOIT- soit on trouve des solutions à ces problèmes que trouve l'approche par compétences- /

E213 / et si on vous trouve des solutions ? / vous préférez l'approche par compétences ? /

K214 / je préfère l'approche par compétences / SANS qu'il y ait tous ces problèmes qu'on a :- qu'on a évoqués / cette approche par compétences nekkini [moi] je n'ai aucun : - (rire) je ne lui reproche rien / elle est bonne mais : avant qu'ils rapportent une pédagogie donc il faut Etudier les problèmes / donc eux ils nous ont jeté l'approche par compétences / d adegger i tt-id-degren [on l'a jetée arbitrairement] / avant de faire quelque chose il faut étudier est-ce qu'elle peut fonctionner / il faut pas oublier qui :- qu'il y a des vi :lles / il y a des villages/

Dans l'accentuation sur les programmes de sens «SOIT» (K212) et «SANS» (214), ressort l'intention de Kahina de mettre en relief le poids des problèmes qu'elle rencontre, dans l'application de la réforme éducative, sur son adhésion à l'approche traditionnelle. Sur le plan intralocutif, nous remarquons qu'elle revient au sujet de ces problèmes et à la nécessité d'étudier l'aspect pratique de l'approche par compétences : «*on l'a ramenée [l'approche par compétences] sans aucune INtroduction / COPIER coller / directement / sans préparer*» (K112), «*SANS qu'il y ait tous ces problèmes qu'on a :- qu'on a évoqués*» (K214), «*il faut Etudier ces problèmes*» (K214), «*il faut étudier est-ce qu'elle peut fonctionner*» (K214), «*ilaq [il faut] d'abord étudier si ça va marcher voir tous les obstacles qu'elle peut poser*» (K222), «*SOIT on applique l'approche par compétences convenablement / soit on la laisse pour ramener CE qui nous arrange*» (K254), «*si- si on trouve des solutions aux problèmes de l'approche par compétences on aimerait bien l'appliquer*» (K256). La pulsion communicative bouillonnante, qu'atteste ce dialogisme intralocutif, est, en fait, à la base de l'actualisation du programme du sens «*d adegger i tt-id-degren*» (K214) que Kahina règle avec une certaine tonalité exprimant sa sensation de «dégoût» vis-à-vis de l'approche par

compétences qui lui pose alors beaucoup de problèmes. En réalité, un tel programme est chargé de sens. A travers son actualisation, Kahina fait entendre non seulement l'indifférence de l'Institution des problèmes que la réforme engendre, mais aussi et surtout le manque de considération au corps enseignant. Remarquons que cette charge sémantique est exprimée en kabyle. Kahina passe du français «jeté» au kabyle «*d adegger i tt-id-degren*». En effet, à court de termes, elle recourt à sa langue maternelle où elle se sent plus à l'aise pour libérer sa pulsion communicative. Dans ce cas, le pléonasmе, dans le programme «*d adegger i tt-id-degren*», lui permet d'insister sur l'idée que l'approche par compétences a été «jetée» aux enseignants.

Par ailleurs, l'enseignante choisit d'affronter délibérément le discours des inspecteurs exigeant des enseignants l'application de l'approche par compétences en dépit des problèmes que celle-ci pose sur le terrain. En effet, elle le rapporte volontiers dans son tour de parole K208 pour répondre ainsi: «*et l'enseignant yagi add-yebdu iman-is ?!* [il se divisera ?!] » (K208). Le réglage du sens «*add-yebdu iman-is* » fait entendre l'impossibilité, aux yeux de l'enseignante, de réaliser, sur le terrain, le discours de ces inspecteurs. Nous y entendons également une voie intérieure estimant ce discours irréfléchi et surtout injuste à l'endroit des enseignants.

Des propos de notre interlocutrice, émerge un cri d'une enseignante qui, travaillant surtout dans un village, éprouve la sensation d'être oubliée et délaissée par son Institution scolaire. Kahina déclare, en effet, avec une certaine colère : «*il faut pas oublier qui :- qu'il y a des vi :lles / il y a des villages* » (K214). Implicitement, elle interpelle ainsi l'Institution à se retourner vers les enseignants qui, travaillant dans des zones rurales, souffrent davantage car, comme elle l'annonce en K220, leurs élèves manquent, plus que ceux de la ville, des infrastructures qu'elle trouve nécessaires à l'application de l'approche par compétences. Le discours de notre interlocutrice s'avère, par conséquent, porteur d'une certaine accusation sous-jacente de l'Institution d'avoir manqué à assurer aux enseignants, mais aussi aux élèves, les conditions propices à l'application de la réforme éducative.

Dans son tour de parole K256, Kahina construit son opinion en partant d'un des arguments des défenseurs de l'approche par compétences.

- K256 / [...] *il faut pas- CE N'EST PAS l'approche par compétences est
bo :nne appliquée dans les pays développés donc il faut la ramener et
l'appliquer et si elle nous arrange pas ?!* /

Notre interlocutrice fait entendre interdiscursivement l'argument utilisé principalement par l'Institution scolaire pour justifier la réforme éducative : suivre le modèle des pays développés. Elle exprime son point de vue en rejetant fermement cet argument par son articulation accentuée sur le programme de sens « *CE N'EST PAS* », mais aussi en exprimant son étonnement à l'égard d'un tel argument qu'elle considère donc «non valable» compte tenu des problèmes que cette approche pose sur le terrain. A travers l'actualisation du programme de sens «*COPIER COLLER*» (K222), elle fait entrevoir aussi sa raillerie de la façon dont la nouvelle approche a été importée ; c'est-à-dire, sans prendre en considération les différences existant entre les pays développés et le notre.

Rejet, accusation et moquerie, il est évident que les productions discursives de Kahina ne sont pas réglées en fonction du discours favorable à l'approche par compétences. La relation «horizontale» et amicale qui lie l'enquêtrice (nous) à l'enseignante (Kahina), mais aussi le statut de cette dernière («simple» enseignante), qui n'impose aucune obligation de réserve, sont probablement les facteurs favorisant l'extériorisation d'un sens allant à l'encontre d'un réglage conforme au discours institutionnel.

Kahina explicite, à plusieurs reprises, qu'elle ne rejette pas l'approche par compétences comme théorie, mais plutôt la façon dont celle-ci est mise en œuvre dans nos établissements. Quels sont ces différents problèmes qui pèsent si lourdement dans son opposition à l'approche par compétences ?

3.2. « *OUI :: mais c'est ulac* [il n'y a pas] *le temps c'est peu* » (K44)

En tant qu'enseignante, Kahina assure l'existence effective de la réalité pédagogique suivante: le manque du temps nécessaire pour la pratique de trois apports de l'approche par compétences (les familles de situations d'intégration, les rôles de l'enseignant guide et de l'élève actif et l'évaluation diagnostique). Cette assurance se lit dans son actualisation de l'élément chronothétique du degré «*in esse*» de l'explicitation de la mise en spectacle : l'indicatif (K16, K44, K88).

Concernant l'application des familles de situations d'intégration, elle renvoie le manque du temps à la surcharge des programmes qu'elle garantit aussi en tant que réalité représentée: « *parce que c'est chargé le programme* » (K18). Au niveau intralocutif, elle hausse le ton, sous l'effet de notre interrogation E19, par sa reprise en écho : « *c'est trop chargé* » (K20). L'interjection « *ah !* », qu'elle actualise en K30, traduit l'impossibilité, pour elle, d'appliquer le nombre programmé des situations d'intégration (pendant deux semaines).

Pour l'application des rôles de l'enseignant-guide et de l'élève actif, dans les séances de situations d'intégration, Kahina règle un appel, à travers la tournure « *il faut* » (K88), à augmenter le volume horaire pour que l'enseignant puisse guider tous ses élèves et l'élève construise individuellement son apprentissage. Faute de temps, elle confirme avec certitude, en accentuant sur « *BIEN SUR* » (K48), son incapacité de pratiquer convenablement ces situations d'intégration.

Même dans l'évaluation diagnostique, elle estime que le temps accordé à cette activité est tellement insuffisant qu'elle réitère le praxème « *IMpossible* » en insistant sur sa première syllabe: « *tu peux remédier dans une seule semaine ? / avec ce nombre tu ne peux pas IMpossible / IMpossible* » (K154). Elle insinue fortement, à voir son accent sur le praxème verbal « *FONT* », que ce manque de temps est prémédité : « *peut-être ils ont oublié peut-être ils FONT semblant d'avoir oublié* » (K146). Doit-on comprendre, par là, l'existence d'enjeux politiques derrière la façon de pratiquer l'approche par compétences ? De toute manière, Kahina n'est pas assez sûre de son propre discours. Cela s'aperçoit dans son actualisation du programme « *peut-être* » avec lequel elle modalise ses propos. Craint-elle aborder des questions politiques en présence d'un magnétophone ?

3.3. « *la surcharge des classes l'enseignant tout seul ne peut pas guider trente cinq trente huit élèves ! quarante !* » (K94)

A propos de l'effectif des classes, Kahina soulève également, au moyens des éléments toponthéiques et chronothéiques du degré « *in esse* » de la mise en spectacle, le problème de la surcharge des classes : « *nos classes sont trop chargées* » (K68). Elle confirme son discours par sa reprise en écho « *c'est trop* » (K96) et l'actualisation de « *bien sur* » dans le même tour de parole (K96).

En fait, c'est cette circonstance pédagogique qui la conduit à exprimer, dans son intonation exclamative, l'absurdité de pratiquer ce rôle de l'enseignant-guide : « *l'enseignant tout seul ne*

peut pas guider trente cinq trente huit élèves ! quarante ! » (K94). Pourtant, elle ne le trouve pas fatigant !

E97 / c'est fatigant ? /

K98 / c'est :- c'est fatigant : c'est- c'est pas question de fatigue PAS euh- ur yettQIDDI ara [il n'ARRIVE pas à les guider tous] // (oui : E) ur yetqiddi ara le nombre d'élèves ruh ar wa ney ar wa ney ar wa! [va voir celui-ci celui-là ou cet autre !] / (...)

Avant de se décider « *ce n'est pas question de fatigue* », Kahina manifeste, au début de son tour de parole, sa perturbation intérieure à travers ses ratages de la parole: prolongements vocaliques et répétition de « *c'est* ». Le dialogisme intralocutif, où elle approuve d'abord que le rôle de l'enseignant-guide est fatigant puis réévalue ses propos pour le nier, en témoigne aussi. Cette perturbation est, en réalité, déclenchée par un réglage de sens qui travaille pour sélectionner un programme de sens excluant le sens de « *fatigue* » et mettant en exergue « *le problème de la surcharge des classes* ». En effet, il semblerait que Kahina anticipe, dans un dialogisme interlocutif, une interprétation négative du praxème « *fatigant* » : l'incompétence de l'enseignant à gérer sa classe. C'est pourquoi, elle le substitue par le programme « *ur yettdQIDQI ara* » comme pour nous transmettre ceci : la difficulté d'exercer le rôle d'enseignant guide n'est pas liée à des raisons intrinsèques à la compétence de l'enseignant, mais à une condition pédagogique extrinsèque, à savoir la surcharge des classes.

C'est avec un rire, exprimant une profonde désolation, que Kahina affirme l'incapacité de l'enseignant de surpasser ce problème de surcharge de classes ainsi que celui du manque du temps (K52). Elle est, de ce fait, à l'encontre du discours des inspecteurs qui appellent les enseignants à être ingénieux (F70). Quand nous faisons écho de ce discours d'inspecteurs (E51), Kahina semble l'interpréter, interlocutivement, comme étant une accusation de l'enseignant. Ce qui l'amène, en effet, à s'innocenter en actualisant : « *c'est pas l'enseignant qui va :- va régler le problème /* » (K52). Ainsi, par la négation « *c'est pas* », elle retourne implicitement l'accusation à un autre responsable...

3.4. « BIEN SUR c'est essentiel [les moyens pédagogiques] si- si- si tu demandes à l'élève de chercher / (oui : E) / il va chercher où ? » (K120)

Avec un ton sarcastique (K118), Kahina se moque des « *quelques* » dictionnaires disponibles aux séances de situations d'intégration. C'est avec certitude, qu'atteste son accent sur « *BIEN SUR* » (K120), qu'elle confirme la nécessité de fournir des ouvrages ainsi que le

réseau internet pour assurer ces activités d'intégration. Au niveau dialogal, elle assume son discours comme nous le faisons ressortir dans l'extrait suivant.

- E119 / et vous trouvez que les autres moyens [ouvrages et internet] sont essentiels ? / nécessaires ? /*
K120 / BIEN SUR c'est essentiel / si- si- si tu demandes à l'élève de chercher / (oui : E) / il va chercher où ? /
E121 / peut-être dans son cahier / les connaissances à intégrer sont censés être enseignées bien avant la situation d'intégration / c'est suffisant donc /
K122 / non c'est pas suffisant de chercher dans le cahier /
E123 / pourquoi ? / normalement ils ont fait des leçons en classe sur les notions à intégrer /
K124 / oui : mais dans une situation D'INtégration / l'élève peut :- peut aller loin / donc euh toujours quand on :- quand on corrige / quand on évalue l'élève / (oui : E) / il y a euh :- euh des normes il y a : celle qui concerne la CREativité et : c'est ça /
E125 / donc vous voulez dire que : on lui fournissant des :- des ouvrages et l'internet on lui donne la possibilité d'être créatif ? /
K126 / c'est ÇA l'approche par compétences en REalité ! / il faut PAS limiter ! / l'élève / s'il veut créer quelque chose ou bien il veut ajouter quelque chose et ben qu'il cherche bien sûr /

Au niveau intralocutif, Kahina tient son point de vue et ce malgré nos interventions, en E121 et E123, où nous tentons de s'y opposer en faisant entendre le discours des inspecteurs pour qui les ouvrages et le réseau internet ne sont pas nécessaires. Elle étaye ses propos par un contre argument qu'elle construit en faisant appel au discours théorique définissant l'approche par compétences et que nous entendons à travers son accentuation sur la première syllabe des praxèmes « *INtégration* » (K124) et « *REalité* » (K126). En fait, en invoquant ce discours théorique, qui met en évidence la nécessité de pousser l'élève à la créativité, le discours de Kahina paraît convaincant : les ouvrages et le réseau internet semblent être, effectivement, nécessaires. Kahina fait ainsi entendre que l'approche par compétences n'est pas appliquée telle qu'elle a été théoriquement conçue. D'ailleurs, elle le dit explicitement en K250 où elle ridiculise, en plus, la façon dont nous réalisons l'approche par compétences, en actualisant la métaphore: « *on applique riħa nnes* [son odeur] ». (K250).

3.5. « c'est que les élèves euh- les élèves ne sont pas actifs / ils ne travaillent pas // ils ne veu :lent pas travailler » (K64)

L'approche par compétences attribue à l'apprenant, on l'a déjà mentionné, un nouveau rôle : celui de l'élève actif qui construit lui-même son apprentissage. Kahina soulève

un obstacle pratique qui va à l'encontre d'une telle exigence. Il s'agit justement de la passivité de nos élèves. Elle assure l'existence de cette réalité en actualisant l'indicatif comme élément toponthétique : « *ils ne sont pas actifs* » (K64). Par «*ils*», elle désigne tous les élèves à l'exception d'un nombre qu'elle tient à faire comprendre qu'il est «très» restreint. C'est la raison pour laquelle elle accentue sur le praxème «*LIMITE* » (K100) et le répète en l'intensifiant encore par l'actualisation de l'adverbial «*TROP*».

Kahina déclare d'abord « *ils ne travaillent pas* » (K64) puis réexamine aussitôt son dit : «*ils ne veu : lent pas travailler*» (K64). Cela fait émerger son intention d'insister, notamment à travers le prolongement vocalique «*veu :lent*», sur la passivité des élèves. Fait-elle allusion à un problème social lié à la représentation que les élèves se font de l'école ?

Selon Kahina, la passivité de nos élèves relève de la façon dont ceux-ci sont éduqués. Une certaine éducation qui ne les incite pas, selon elle, à produire mais plutôt à se contenter de recevoir. Ce qui va donc avec le schéma de l'approche traditionnelle: maître (transmetteur du savoir) / élève (récepteur du savoir). Notre interlocutrice construit ce point de vue en rapportant interdiscursivement les paroles des parents à leurs enfants : « *HESSESS mliḥ i cix acu id yeqqar* [écoute bien ce que l'enseignant dit] » (K76). Elle les explique ainsi : «*mais HESSES [écoute] qu'est- qu'est-ce que cela veut dire ? / ça veut dire l'élève ne peut pas dire à son enseignant non est-ce que c'est comme ça ? / ad iḥesses kan* [il écoute seulement] *il reçoit uniquement /* » (K78). A travers ce discours, l'enseignante fait entendre la voix d'une psychologue du fait qu'elle analyse l'incidence des paroles que les parents adressent à leurs enfants sur le comportement de ces derniers en classe. Selon son dire, l'élève, étant ainsi éduqué, ne se représente donc pas l'école comme un lieu où il doit construire lui-même son apprentissage, mais où il se suffit de la mémorisation de connaissances que son enseignant lui transmet. Les parents ont-ils alors la part de responsabilité dans cette passivité ?

A vrai dire, Kahina écarte les parents d'élèves de toute responsabilité. Elle pointe du doigt l'Institution qui ne les a pas mis au courant de la réforme et préparé au changement. Nous ne pouvons pas ne pas entendre cette accusation quand elle règle un appel à sensibiliser les élèves et leurs parents : « *il faut SENSibiliser les élèves d'abord et les parents* » (K108), « *Avant d'appliquer il FAUT sensibiliser* » (K110). En vérité, ce problème est majeur aux yeux de notre interlocutrice. Elle ne manque pas de souligner son énormité en accentuant sur le praxème « *ESSENTiel* » : « *[...] et :- et le troisième point et c'est l'ESSENTiel l'éducation des élèves au sein de la famille / [...]* » (K108). En effet, il se trouve également à l'origine de

son point de vue critique vis-à-vis d'un autre apport de l'approche par compétences : l'évaluation continue.

Comme les élèves sont passifs, Kahina met en évidence l'absurdité de l'évaluation continue et ce à voir son embarras et son étonnement portés au travers de son discours par son intonation à la fois interrogative et exclamative : « [...] *l'élève qui vient euh pour rester une heure ne rien faire / il ne participe pas / il écrit seulement et recopie du tableau / (oui : E) / est-ce que je lui donne une note ou non à celui là ?! [...] »* (K176).

C'est dans un ton ascendant et un discours long que l'enseignante se prononce sur cette évaluation continue (K176). Ce qui témoigne de sa pulsion communicative agitée à cet égard. En effet, en analysant son discours d'un point de vue intralocutif, il en découle qu'elle exprime, à trois reprises, son étonnement vis-à-vis de cette évaluation qu'elle trouve aberrante. En outre, elle revient sur ce qu'elle pense être l'objectif de cette évaluation, à savoir camoufler le niveau réel des élèves qu'elle estime «catastrophique». Précisons que notre interlocutrice ne semble pas être sûre de ce qu'elle déclare être l'objectif de cette évaluation. Elle fait apparaître son incertitude par l'actualisation des programmes modalisateurs « *personnellement* » et « *pour moi* ».

Si Kahina estime que la passivité des élèves relève d'un problème d'éducation, des inspecteurs ne partagent pas avec elle ce même point de vue. Ils l'attribuent plutôt à un manque de motivation de la part des enseignants. Se trouvant face à un tel avis rapporté en E161, Kahina s'y oppose en soulevant plusieurs obstacles qui l'empêchent de motiver ses élèves : l'insuffisance du temps (K162), le volume horaire (K168), le nombre de matières enseignées (K168), l'influence des parents et de la société sur l'attitude des élèves (K166). Nonobstant ces obstacles, nous entrevoyons son regret quant à son incapacité à apporter une solution et ce dans le ton désolant dans lequel elle actualise: « *on ne peut pas le [l'élève] motiver comme ça* » (K170),

3.6. « *on parle seulement de ses avantages de ce qu'elle a apporté de bien etc. / mais JA : mais on parle- on dit comment l'appliquer / »* (K208).

Comme Rachid, Kahina exagère dans son jugement porté sur les formations assurées aux enseignants dans l'approche par compétences. Ayant déclaré qu'elle n'a reçu aucune formation (K206), elle reconsidère ses propos, en K208, pour sous-entendre par le praxème « *VERitablement* » qu'il existe effectivement des formations, mais qu'elle les trouve

«indignes» de ce nom vu leur mauvaise qualité. Elle affirme, en effet, en appuyant sur «*JA :mais*», que les inspecteurs n'abordent en aucun cas l'aspect pratique de cette nouvelle approche. Elle insinue, quand elle poursuit l'extériorisation du sens par «*Parce que il y a TOUjours des obstacles*» (K208), que ces inspecteurs sont, en réalité, au courant des difficultés des enseignants et qu'ils négligent l'aspect pratique de cette nouvelle approche pour éviter des questions auxquelles ils n'ont pas de réponses pertinentes.

Ce n'est pas uniquement la qualité des formations qui ne répond pas aux aspirations de Kahina, mais aussi leur quantité: elle estime que leur nombre est insuffisant. Son étonnement «*c'est pas suffisant !* » (K226) exprime l'évidence, à ses yeux, d'une telle réalité. Elle spécifie, en accentuant sur «*SURTOUT* » (K226), les anciens enseignants qui ont besoin, plus que les nouveaux, de formations plus poussées étant donné leur expérience dans l'approche traditionnelle qui les empêche de s'acclimater facilement à l'approche par compétences. Ce qu'elle sous-entend par le programme métaphorique : «*c'est difficile ! / de changer de veste tout d'un coup* » (K226).

3.7. «*l'approche traditionnelle AU MOINS on donne à l'élève des connaissances des savoirs / AU MOINS euh euh il apprend il retient /*» (K230)

Hormis les problèmes évoqués ci-dessus, l'efficacité de l'approche traditionnelle s'avère être une autre raison motivant Kahina à rejeter l'approche par compétences. Toutefois, précisons que celle-là ne l'estime pas très efficace. Ce que nous comprenons depuis son appui sur le praxème «*AU MOINS* » (K230) qui souligne la simple nuance existant entre l'efficacité de l'approche traditionnelle et l'échec de l'approche par compétences.

Kahina est sûre que l'approche par compétences a contribué dans la régression constatée du niveau des écoliers. Sa certitude transparaît dans son appui sur «*c'est SUR* » qu'elle répète encore à deux reprises (K240). Son intonation exclamative portée sur le praxème «*non !* » (K242) traduit, néanmoins, l'évidence, pour elle, de l'existence d'autres facteurs qui ont aussi la part de responsabilité dans cette régression. *Quels sont ces facteurs ?* est la question que nous avons manqué de poser au moment de l'échange.

Par ailleurs, face à nos interventions, Kahina semble assumer parfaitement son point de vue concernant l'efficacité de l'approche traditionnelle comparativement à l'approche par compétences.

K230 / il y a une dégradation pourquoi ? / parce que regarde maintenant l'approche traditionnelle AU MOINS on donne à l'élève des connaissances des savoirs / AU MOINS euh euh il apprend il retient /

E231 / mais l'approche par compétences n'exclut pas cela on donne aussi à l'élève les connaissances / les savoirs / on fait la conjugaison la grammaire etc c'est la même chose /

K232 / MAIS- mais- mais / dans cette approche par compétences tu te bases pas pour lui donner ces connaissances tu te bases est-ce que- est-ce que il peut les :- les :- les intégrer les réunir / c'est- c'est ça l'approche par compétences /

E233 / mais pour les intégrer il doit d'abord les connaître ! /

K234 / ih [oui] il va les connaître mais nous les enseignants on ne se base PAS sur ça parce que l'approche par compétences / l'approche par compétences lorsque lorsque- /

E235 / vous voulez dire l'objectif principal- /

K236 / l'o- son objectif principal- /

E237 / c'est pas la langue en elle-même /

K238 / voi : là on se base pas par exemple euh le verbe au présent les terminaisons e es e / nous on se base pas sur ça on se base sur le COMment les employer dans les situations d'intégration / on cherche euh quand est-ce que on doit employer le présent / après l'élève s'il emploie le présent il ne sait pas comment le conjuguer /

En défendant son point de vue face à nos interventions (E231 et E233), Kahina parvient à nous convaincre en nous faisant comprendre son argument. En effet, nous renonçons à s'y opposer et nous faisons preuve de compréhension en E235 et E236. La négociation sur l'efficacité de l'approche traditionnelle par rapport à l'approche par compétences prend ainsi fin sur un consensus interlocutif que marque Kahina par le praxème « voi : là » (238). En effet, elle consent ce que nous déduisons de ses propos sur la raison de l'efficacité de l'approche traditionnelle : l'objectif principal de cette approche qui consiste à faire apprendre la langue en elle-même.

Toutefois, ayant exprimé ce point de vue, il apparaît, au niveau intralocutif, une incohérence dans les paroles de Kahina. Rappelons que celle-ci déclare que seuls des problèmes d'ordre pratique sont derrière son rejet de l'approche par compétences. Revient-elle donc sur ses propos en s'en prenant aussi à l'objectif principal de cette nouvelle approche ?

Conclusion

Mokrane, Rachid et Kahina préconisent, tous les trois, le retour à l'approche traditionnelle. Cependant, leur degré d'attachement à cette approche diffère. Alors que Rachid s'y cramponne, Mokrane paraît distant et critique à son égard. Quant à Kahina, elle fait preuve d'une attitude souple du moment qu'elle la conditionne dans la résolution de problèmes liés à l'application de l'approche par compétences. La résolution de ces problèmes paraît constituer, pour elle, la condition «sine qua non» de son admission de la nouvelle approche quoiqu'elle critique également son objectif principal.

Ces trois enseignants partagent des raisons qui semblent motiver leur position :

- La contribution de l'approche par compétences à la régression du niveau des élèves (pour Rachid, il s'agit d'une «faible» régression);
- Les conditions défavorables à la pratique des apports de cette approche: surcharge des classes et des programmes, manque de temps nécessaire à l'application des apports de cette approche, manque de moyens pédagogiques, etc.;
- La qualité insatisfaisante des formations assurées aux enseignants et leur insuffisance du point de vue quantitatif;
- L'existence d'enjeux politiques dans la gestion de cette approche et qui sont liés surtout à l'évaluation continue.

Par ailleurs, il existe bien d'autres raisons, mais qui ne sont pas soulevées dans les trois entretiens. Ce sont :

- L'objectif principal de l'approche par compétences qui ne consiste pas à faire apprendre à l'élève la langue en elle-même: Mokrane pense que cette nouvelle approche vise à apprendre à l'élève des informations diverses durant les recherches que celui-ci effectue dans le cadre des projets. Kahina affirme que l'objectif principal de cette approche est de faire apprendre à l'élève la façon d'intégrer des outils linguistiques dans une situation problème.
- Les représentations que se font les élèves ainsi que leurs parents de l'école et qui sont à l'encontre de la mise en œuvre de la réforme éducative: Kahina juge que les élèves et leurs parents se représentent l'enseignement selon le schéma traditionnel : maître

transmetteur / élève récepteur. Ce qui constitue un frein pour réaliser les nouveaux rôles : enseignant-guide / élève actif.

- L'expérience des anciens enseignants dans l'approche traditionnelle: cette expérience fait que l'approche traditionnelle devient claire aux yeux de Mokrane qui rejette alors l'approche par compétences. En revanche, Rachid devient, de par sa longue expérience, habitué à l'ancienne approche qu'il refuse ainsi d'abandonner.

En tant qu'enseignants, nos trois interlocuteurs expriment leurs points de vue en assurant, au moyens d'éléments topothétiques et chronotétiques du degré «*in esse*» de la mise en spectacle, l'existence de plusieurs réalités pédagogiques qui ne sont pas au profit de l'approche par compétences et de son application : la régression du niveau des élèves, la surcharge des classes, la qualité insatisfaisante des formations assurées aux enseignants et leur manque, les conditions pédagogiques défavorables à son application (surcharge des classes et des programmes, manque du temps), le manque des moyens pédagogiques (ouvrages et réseau internet), la passivité des élèves, etc.

Ces enseignants construisent leurs discours en opposition avec celui de l'Institution scolaire qu'ils accusent d'avoir effectué une réforme avant que le terrain ne soit préparé. Parfois, ils parodient le discours de cette Institution, mais aussi celui d'inspecteurs, qui leur proposent, l'application impossible, selon eux, de certains apports de cette approche. Rachid va même jusqu'à exagérer et déclarer ouvertement sa non pratique de cette réforme éducative. Ce qui n'est pas le cas de Mokrane qui fait percevoir sa crainte d'enfreindre les directives en actualisant «*si on a le choix*». A plusieurs reprises, des interrogations et des exclamations font comprendre la position embarrassante de ces enseignants qui se trouvent entre l'enclume et le marteau; c'est-à-dire, le discours de la Tutelle éducative, d'une part, et l'impossibilité de le réaliser sur le terrain, d'autre part.

Par ailleurs, Mokrane exprime son sentiment de compassion à l'égard de ses élèves qu'il considère des victimes de cette approche. A son tour, Kahina ne manque pas d'exprimer son «dégout» vis-à-vis de cette approche qui lui pose beaucoup de problèmes. Elle fait aussi entendre le sentiment de l'enseignante oubliée et lésée par l'Institution notamment du fait qu'elle enseigne dans un village où des infrastructures nécessaires à l'application de la réforme font, dit-elle, défaut. C'est donc en raison des différents problèmes qu'ils soulèvent,

et à propos desquels Rachid et Kahina laissent parfois transparaître leurs pulsions communicatives effervescentes, qu'ils interpellent l'Institution à intervenir :

- Mokrane, pour définir le barème de l'évaluation continue (bien qu'il se contredise en faisant entendre dans d'autres propos qu'il est défini) ;
- Rachid, pour former les nouveaux enseignants ;
- Kahina, pour se retourner aux enseignants villageois, augmenter le volume horaire et surtout sensibiliser les élèves et leurs parents aux apports de la nouvelle approche.

Rachid exprime son point de vue avec assurance et fermeté. Cette assurance l'amène parfois à exagérer en déclarant, à titre d'exemple, l'absence totale de formations dans l'approche par compétences. Nous repérons uniquement trois contextes où il hésite et paraît douteux. D'abord, quand il modère ses exagérations. Ensuite, à propos du degré d'efficacité de l'approche traditionnelle. Enfin, au sujet de ses connaissances relatives à l'approche par compétences et dont il dit se servir pour affirmer la difficulté d'appliquer cette approche telle qu'elle a été conçue théoriquement.

Comme Rachid, Kahina exprime son point de vue avec certitude et le défend parfaitement au niveau dialogal, à l'exception de deux moments. D'abord, elle laisse transparaître son incertitude quand elle suggère l'existence d'enjeux politiques dans la gestion de l'approche par compétences. Ensuite, elle hésite pour ce qui est de la fatigue engendrée par le rôle d'enseignant-guide.

En revanche, Mokrane, quoiqu'il paraisse, dans certains contextes, sûr de son discours, il s'avère le plus incertain et le plus hésitant dans l'expression de ses opinions comparativement à Kahina et Rachid. Son incertitude ressort même quand il exprime son penchant vers l'approche traditionnelle. Cette différence entre, d'une part, Rachid et Kahina et, d'autre part, Mokrane et que nous attribuons aux contextes situationnels de l'interaction et à la relation intersubjective qui nous lie à chacun d'eux, fait que les discours de Rachid et Kahina paraissent plus convaincants que celui de Mokrane

Pour l'approche par compétences

Chapitre 3

Pour l'approche par compétences

Introduction

En présentant l'analyse de nos échanges avec Faiza et Brahim, nous éclaircissons, dans ce chapitre, l'attitude de ces enseignants qui, contrairement à Mokrane, Rachid et Kahina, soutiennent l'approche par compétences. Le travail de désambiguïsation de leurs paroles permet, en effet, de comprendre:

- la façon dont ils construisent leurs opinions;
- les raisons de leur soutien de l'approche par compétences;
- la façon dont ils défendent leur position et l'assument au moment de nos échanges avec eux.

1. Faiza: une inspectrice dont le statut pèse sur sa parole

Inspectrice, Faiza choisit l'approche par compétences au détriment de l'approche traditionnelle. Elle ne le dit pas ouvertement, mais c'est ce que la dimension dialogique de ses propos révèle. Son choix demeure ainsi ambigu.

1.1. Le choix ambigu de Faiza de l'approche par compétences

Contrairement à Mokrane, Rachid et Kahina qui confirment, sans ambiguïté, leur souhait de retourner à l'approche traditionnelle, Faiza adopte une attitude ambiguë à propos de son choix entre les deux approches. En effet, elle fait passer sous silence sa préférence de l'approche par compétences sans pourtant vouloir la rendre explicite, en dépit de notre insistance. Voici l'extrait dont l'analyse permet de saisir cette attitude.

*E227 / et si on vous demande de retourner par exemple à la pédagogie traditionnelle /
vous dîtes non ? /*

F228 / je ne dirai ni oui ni non / je dis moi j'avance et celui qui avance pas tant pis /

E229 / donc vous choisissez l'approche par compétences ? /

*F230 / je ne dis pas moi euh euh je crois en quelque chose qui s'appelle l'ingéniosité /
le GENie de l'enseignant /*

E231 / donc c'est pas une question de méthode ? /

*F232 / ne ne me parlez pas de méthode ↗ la méthode elle est là / vous savez tout ceux-
ce sont des [xx] / parce que vous ne pouvez pas vous ne pouvez pas parler du
kalachnikov alors alors que aujourd'hui nous sommes dans la guerre chirurgicale*

où paraît très – un être anachronique- / et être un un anachronique ça ça me paraît très ridicule /
 E233 / donc vous êtes pour l'approche par compétences ! /
 F234 / je veux PLUS que l'approche par compétences / je veux plus / je veux mieux pour monter /
 E235 / non je parle des deux pédagogies seulement / donc vous laissez de côté-
 F236 / je ne laisse RIEN / vous savez vous savez il y a un proverbe qui dit الجديد مليح و القديم لا تزبل فيه [ce qui est neuf est bon et ce qui est vieux ne le jette pas à la poubelle] et je conclus là dessus et je vous laisse (rire) /
 E 237 / merci beaucoup madame /

Faiza opte pour l'évolution lorsqu'elle déclare : «je dis moi j'avance celui qui avance pas tant pis» (F228), «être un- un anachronique ça- ça me paraît très ridicule /» (F232). Or, dans son tour de parole F220, elle met en évidence l'objectif de la réforme éducative, l'évolution. Elle qualifie aussi l'approche traditionnelle de «système routinier» (F164) et d'une étape qui «a fait son temps» (F220). Ce qui autorise à déduire qu'elle préfère l'approche par compétences. Cette préférence ressort donc également dans ses propos où, par l'actualisation du praxème verbal «faut», nous entendons un appel à suivre l'évolution : «puisque tout le monde bouge / il faut bouger / il faut ABsolument bouger» (F166). La réitération du programme du sens «il faut bouger» et l'accentuation sur la première syllabe du praxème «ABsolument» témoignent de la fermeté et de l'assurance de Faiza dans son choix de cette nouvelle approche et, par conséquent, dans son rejet aussi de la traditionnelle qui constitue, pour elle, une étape dépassée.

Faiza se contente, néanmoins, de nous transmettre tacitement ce choix de l'approche par compétences en nous laissant ainsi le soin de le déduire : «/je ne dirai ni oui ni non / je dis moi j'avance et celui qui avance pas tant pis /» (F230). Nos tentatives de le rendre explicite, au moment de l'échange, demeurent vaines : «je ne dirai ni oui ni non» (F228), «je ne dis pas moi euh » (F230), « je ne laisse RIEN» (F326). En E223, quand nous déduisons pour une seconde fois sa préférence de l'approche par compétences et nous nous étonnons devant sa réaction contestataire, d'une façon subtile, elle contourne notre discours tout en faisant entendre sa préférence pour l'approche par compétences. Elle déclare : « je veux PLUS que l'approche par compétences » (B224) : l'adverbe de quantité « plus » présuppose que Faiza veut l'approche par compétences, mais qu'elle aspire seulement à une autre qui soit meilleure. En fait, elle refuse d'explicitier ce choix si bien que notre obstination, que nous aurions dû éviter, provoque en elle une indignation qu'elle extériorise à travers sa voix imposante (F236) et qui l'amène à clôturer la discussion.

L'intention de Faiza de garder son choix sous silence revient à un réglage de sens qui impose une espèce de «bon» sens. Faiza trouve inconvenable de rejeter ouvertement l'approche traditionnelle bien que celle-ci soit dépassée à ses yeux. Son statut d'inspectrice et la situation plus ou moins formelle de l'échange sont assez de facteurs qui conditionnent un tel réglage d'autant plus qu'il s'agit d'une approche qui était l'un des choix idéologiques de la Tutelle éducative, qu'elle représente de par son statut, et dont elle reconnaît l'efficacité (F220). Cela transparaît d'ailleurs dans son tour de parole F236 où, en rapportant un vieil adage, elle s'associe à ceux qui recommandent de ne pas rejeter ce qui n'est plus à l'usage.

A vrai dire, le «bon» sens pèse si lourdement sur les productions discursives de Faiza qu'il s'avère être la raison principale de son adhésion active à la réforme éducative.

1.2. Le «bon» sens de Faiza

Faiza adapte son discours à celui de l'Institution scolaire qu'elle représente. En effet, l'actualisation du praxème «*évolution*» (F220) fait écho au discours institutionnel justificatif de la réforme: «*restructurer l'école pour la rendre plus «intelligente» et suffisamment compétitive avec celle des nations développées.*» (2005: 21). Cependant, si l'Institution fait référence au progrès et au développement, notre interlocutrice actualise le praxème «*évolution*» uniquement dans le sens du changement. Nous saisissons cela dans son actualisation du programme «*TOUT simplement*» (F220) à travers lequel elle confirme que l'unique raison de la réforme éducative est de remplacer une approche qui «*a fait son temps*» ; c'est-à-dire, surannée. Elle exclut ainsi, d'une façon ferme, puisqu'elle accentue sur «*TOUT*», tout autre objectif qui pourrait être attribué à cette réforme y compris donc l'efficacité de l'approche par compétences comparativement à celle de la traditionnelle. La signification du praxème «*évolution*» n'est donc pas celle d'une évolution progressive mais celle d'un «simple» changement d'une approche qui n'est plus pratiquée de nos jours. Nous discernons même la crainte de Faiza d'être jugée «ridicule» si elle se positionne en faveur d'une «vieille» approche : «*être un- un anachronique ça- ça me paraît très ridicule* » (F232).

Il en ressort ainsi que la position de Faiza a pour unique raison sa volonté de se conformer au monde moderne. Mais est-elle véritablement l'unique raison ? Son argument ne semble-t-il pas être si «léger» qu'il fait soupçonner l'existence d'une raison plus pesante qui la conduit à être en faveur de l'approche par compétences ?

Effectivement, l'échange avec elle révèle l'existence d'une autre raison et décèle, de ce fait, une incohérence intradiscursive dans ses propos.

E 203/ mais vous pouvez nous donner votre avis à vous ? [sur le degré de réussite de l'approche par compétences] /

F204 / NON /

E205 / mais vous êtes comme même sur le terrain- /

F206 NON NON je ne peux pas me permettre / moi je suis une spécialiste de la langue française / je suis inspectrice je DEfend- /

E207 /alors vous pouvez nous donner votre avis en tant que spécialiste et inspectrice /

F208 / NON /

E209 / vous pouvez nous donner votre constat- /

F210 / >non non non non< / on ne peut pas constater / c'est trop facile / parce que c'est un jugement de valeur je vous ai dit / c'est pas une démarche scientifique/ écoutez moi j'ai lancé l'approche par compétences je ne peux pas être une chose et son contraire / je ne peux pas avoir- avoir été une actrice qui a lancé- euh qui a été euh de deux mille trois à :- j'étais SEPT ans- j'ai été sept ans dans la commission des programmes aujourd'hui / je dis que ça- ça- ça- c'est une- c'est une- c'est pas une réussite c'est un échec ! /

Après son refus catégorique de se prononcer autour du degré de l'efficacité de l'approche par compétences, Faiza finit par se justifier. Elle déclare que sa contribution à l'introduction de cette même approche l'empêche de discréditer la réforme éducative (F210). A travers son intonation exclamative (F210), elle exprime l'incohérence, voire l'inconvenance de son discours qui annoncerait l'échec de cette réforme alors qu'elle a travaillé pendant sept ans en sa faveur. Elle nous révèle alors qu'une sorte de «bon» sens, celle de représenter dignement son statut, constitue une autre raison derrière sa position favorable à l'approche par compétences. En effet, la situation plus ou moins formelle de l'interaction est un facteur non négligeable pour favoriser le réglage d'un sens qui soit conforme au «bon» sens.

Ce «bon» sens guide les paroles de Faiza qui rejette vivement tout discours qui s'y oppose. L'analyse de l'extrait suivant révèle, en effet, une tension interlocutive provoquée par notre discours E121 que Faiza interprète comme une atteinte à l'Institution pour laquelle elle travaille.

E117 / c'est pas au début de l'année l'évaluation diagnostique ? /

F118 / NON / l'évaluation diagnostique ne se fait pas au début de l'année / l'évaluation PROnostique qui se fait au début de l'année /

E119 / mais d'après les programmes l'évaluation diagnostique se fait au début de l'année /
 F120 / écoutez / lisez Taglione / Christine Taglione / je vous invite à le lire c'est un texte euh TRES simple et qui explique l'évaluation / vous comprenez ? /
 E121 / donc d'après vous ce qui est écrit euh dans les programmes est faux ? /
 F122 / ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit NON // mada : me / non je regrette je peux pas dire si c'était moi-même- je peux pas insulter l'école qui m'a formée / j'étais pendant SEPT ans dans les programmes / je peux pas je peux pas comment on dit euh en arabe cracher dans la main qui m'a nourrie /

Le praxème «écoutez» (F120) et l'accentuation sur «TRES» (F120) font ressentir notre sous-estimation par Faiza quand nous nous opposons à sa définition de l'évaluation diagnostique. Cela serait déterminé par la relation intersubjective «verticale» qui lie une inspectrice à une enseignante (nous) qui lui paraît surtout jeune et donc peu expérimentée. Aussi, ne pouvons-nous pas ne pas entendre sa sous estimation de l'Institution scolaire car, en s'opposant à sa définition, nous rapportons explicitement le discours institutionnel au moyen du marqueur dialogique «d'après» (F119). De toute manière, il est évident qu'elle rejette ce discours institutionnel. Elle le rejette si fort qu'elle actualise le praxème «NON» (F120) avec accentuation et voix imposante. Cependant, lorsque nous la mettons face à son rejet de la définition de l'Institution (E121), elle le réfute intensément avec une colère qui ressort dans sa voix forte tout en nous accusant de lui avoir attribué des paroles qu'elle n'avait pas dites. Aussi, nous accuse-t-elle d'avoir injurié l'Institution : son discours « je ne peux pas insulter l'école qui m'a formée » suppose que nous l'avions insultée.

Nous voyons donc, ici, comment Faiza, au nom du «bon» sens, entre en conflit avec notre discours E121. Nous saisissons alors qu'il s'agit de la raison pesante pour laquelle elle défend l'approche qu'elle dit avoir lancée et qui est imposée par l'école qu'elle assimile à la main nourissante. Ainsi, nous dirons qu'elle soutiendrait la réforme éducative dans tous les cas de figure...

Ayant donc ce «bon» sens comme raison principale de sa position, nous devinons, d'ores et déjà, la déstabilisation de Faiza quand, au moment de l'échange, nous soulevons les problèmes dont des enseignants, tels que Mokrane, Rachid et Kahina, se servent pour critiquer la réforme éducative.

1.3. La déstabilisation de Faiza: des stratégies pour sauver la face

Faiza s'avère déstabilisée dans sa relation dialogale avec nous quand nous soulevons les problèmes liés à la qualité de la formation des enseignants dans l'approche par compétences, les conditions de l'application de cette nouvelle approche et son efficacité sur le terrain. En effet, elle développe, durant l'échange, des stratégies pour éluder nos interrogations impliquant ainsi l'existence effective d'un «malaise discursif» auquel elle trouve des solutions: évitement, contournement et détournement. L'analyse décèle aussi des tensions intersubjectives qui font percevoir l'intensité de son malaise qu'elle ne manque pas de reverser sur nous qui soulevons ces sujets et, parfois, y insistons.

En vérité, ce malaise intérieur a pour raison son intention de dissimuler sa reconnaissance des problèmes soulevés justement pour ne pas discréditer l'approche par compétences et contrer ainsi son «bon» sens. Cela apparaît dans son dit où plusieurs indices témoignent d'une perturbation au niveau de l'à-dire; plus précisément, d'un travail dialectique entre, d'un côté, une pulsion communicative favorisant l'actualisation d'un discours reconnaissant des problèmes en question et, d'un autre côté, le réglage de sens imposant son ordre du «bon» sens. C'est ainsi que les stratégies d'évitement, de contournement et de détournement s'avèrent être subtilisées sous forme de stratégies de camouflage ; autrement dit, des stratégies utilisées pour sauver sa face.

Dans ce qui suit, nous repérons, dans le dit de Faiza, ses stratégies utilisées et ses difficultés de mises en discours.

1.3.1. « >non non non non< je ne peux pas je ne peux pas / je ne peux PAS juger mes collègues [les inspecteurs] / je ne peux pas / » (F158)

La qualité de l'encadrement des enseignants par les inspecteurs est l'un de ces thèmes qui, au moment de l'échange, ont déstabilisé notre interlocutrice. En effet, elle évite ce sujet en refusant de l'aborder en dépit de notre insistance en E155, E157 et E159. Son refus est explicite : «je ne vous REponds pas /» (F156). Il est aussi catégorique qu'elle accentue sur la première syllabe du programme «REponds» (F156) et « PAS » (F158) et actualise un non en cascade en F158. Nous comprenons, dans son actualisation du praxème «collègue» (F158), qu'elle trouve inconvenable d'évaluer des inspecteurs avec qui elle partage le même statut. Faiza suggère donc que son «bon» sens la conduit à éviter toutes nos interrogations concernant la qualité des formations organisées par les inspecteurs.

Il est vrai que la situation plus ou moins formelle de l'échange active un tel réglage de sens. Tout de même, Faiza pourrait également subtiliser cet évitement pour dissimuler son consentement à la médiocrité des formations effectuées par ses collègues. La situation de communication peut aussi favoriser une telle auto-censure.

Effectivement, quand nous tentons de revenir sur cette question, deux programmes de sens échappent au dire de Faiza sous forme de lapsus et révèlent ce consentement qu'elle aurait aimé laisser occulté.

E211 / mais il faut pas aussi nier que c'est avec l'introduction de cet approche que les enseignants commencent à se plaindre encore plus /

F212 / A se plaindre de QUOI ? ↗ il faut aller voir les inspecteurs plutôt les- les- les enseignants leur poser des questions / [...]

E 217 / et la majorité ne sont pas formés n'est-ce pas ? /

F218 /euh je ne peux pas dire ça / je peux pas dire- je N'Imagine pas qu'un inspecteur qui manque de- de- je suis tout le temps dans ma transcription / je ne peux pas parler à la place des autres / je parle plus- je parle de MON expérience / [...]

- Le lapsus « *inspecteur* », en F212, est immédiatement censuré en lui substituant celui de « *enseignant* ». Il révèle une accusation des inspecteurs des difficultés rencontrées par les enseignants.
- Le lapsus « *manque* » (F218) révèle, quant à lui, un discours affirmant le manque de formation des inspecteurs.

Le «dépistage» de ces lapsus confirme que l'évitement de Faiza fonctionne en tant que stratégie de camouflage subtilisée en vue de voiler son acceptation de la qualité insatisfaisante de l'encadrement des enseignants de la part des inspecteurs. Cela revient, bien sûr, à son «bon» sens qu'elle craint offenser notamment en la présence d'un magnétophone et d'une enquêtrice qu'elle méconnaît (nous).

1.3.2. « *PARlez à votre inspecteur PARlez à votre tutelle crier fort votre euh votre désa :- désappointement : votre [xxxx] ↗ etc / » (F142)*

A propos des conditions défavorables à la pratique des apports de l'approche par compétences, Faiza contourne nos interrogations et laisse ainsi percevoir, sans le dire, sa perturbation. Soulignons que nous ne parvenons à aborder que les problèmes liés à la pratique

des trois apports suivants : le rôle de l'enseignant guide, l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique.

E79 / mais dans les pays développés où on applique cette approche les classe ne sont pas surchargées il y a aussi des psychologues- /

F80 / mais écoutez vous êtes entrain là de me poser- écoutez la psychologue il y a toujours un psychologue un conseiller un psychologue d'o- d'o- d'orientation- /

E81 / mais c'est pas la même chose- /

*F82 / maintenant ces choses c'est pas de ma faute ! // moi je suis pas l'administration ↗
/ je suis la pédagogue / moi je vous donne des- / des astuces-/*

La surcharge des classes constitue, nous l'avons déjà vu avec Mokrane, Rachid e Kahina, l'un des obstacles qui empêche de mener à bien le rôle de l'enseignant guide. A son propos, Faiza contourne notre interrogation, en F82, en se servant du reproche : elle nous reproche d'avoir abordé avec elle, la pédagogue, un tel problème dont elle n'est pas la responsable. Ne pourrait-elle pas donner son point de vue si elle n'était pas la responsable ? Son statut de pédagogue n'est-il pas une raison de plus pour se prononcer autour de ce problème ? Par ailleurs, elle exprime son reproche furieusement. Ce que traduisent son interruption de notre tour de parole E81, son exclamation et sa tonalité ascendante (F82). Elle crée ainsi un conflit interlocutif qui témoigne de l'intensité du malaise que provoque notre discours en elle. Faiza se montre encore virulente quand nous insistons sur ce sujet, plus loin, en E85 et E87. En effet, elle le contourne, une fois de plus, en nous accusant avec colère, qui ressort dans son accentuation et son intonation montante, de vouloir calomnier l'approche par compétences : « *NE DIABOLISEZ PAS l'approche par compétences- ↗* » (F86), « *NE faites pas ce qu'on appelle un tapage médiatique là-dessus* » (F88).

C'est du contournement que l'inspectrice se sert également pour chercher à camoufler sa reconnaissance dérangeante, pour elle, des difficultés causées aux enseignants par la surcharge des classes. Sa difficulté de mise en discours, que nous repérons dans l'extrait suivant, en témoigne.

E67 / j'ai pas compris / je reprends le cours ou quoi ? /

F68 / NON / vous allez passer / vous avez des ateliers d'écriture / vous allez passer vous allez rappelez à chacun / peut-être quelqu'un a oublié le vocabulaire du merveilleux / peut-être l'autre aura oublié la- la- la- la situation finale les mots pour les formules conclusives- /

E69 / *mais est-ce que vous croyez qu'on peut faire TOUT ça est guider TOUS les élèves ? /*

F70 / *guider tous les élèves moi je vais vous dire / le nombre- euh euh vous poser une question malheureuse question qui renvoie à une situation très douloureuse les classes sont surchargées / les classes sont surchargées / évidemment l'idéal est d'avoir des classes vingt euh- vingt élèves par classe / et ben euh :: puis- puis que voulez-vous que je vous dise ? / nous subissons tous la même situation / même si on a vraiment- moi je ferai appel à votre ingéniosité // ne PAS privilégier les uns et défavoriser les autres / allez- lorsque vous avez dans votre groupe- si vous avez dans votre groupe- si vous avez dans- d'excellents élèves l'é- l'é- l'é- l'élève doit être euh une locomotive l'excellent élève- placez dans toutes les troupes quelqu'un qui est capable de diriger /*

En F70, Faiza fait appel à l'ingéniosité des enseignants plutôt qu'à l'amélioration de la situation pédagogique qu'elle estime pourtant «*douloureuse*». Elle sous-entend ainsi que la surcharge des classes ne constitue pas un frein pour l'enseignant qui pourrait y faire face. Nous saisissons également cela dans le fond dialogique du praxème «*idéal*» (B70). Ici, Faiza règle son discours non seulement en fonction de son «bon» sens qui lui défend de culpabiliser l'Institution de manque des conditions favorables, mais probablement, aussi, en fonction de son statut d'inspectrice qui met au centre de ses préoccupations l'attitude de l'enseignant qui doit surmonter les problèmes qu'il rencontre. Ce réglage de sens entre en conflit intérieur avec une autre tension: c'est la pulsion communicative favorisant l'actualisation d'un discours admettant la pesanteur du problème en question. Ce conflit laisse des traces dans le dit de Faiza. Les plus significatifs sont :

- La reprise en écho du programme «*guider tous les élèves*» (F70) accompagné de l'actualisation de «*je vais vous dire*» et les hésitations : cela permet à Faiza de tenir le dire en ascendance et gagner du temps pour sélectionner les programmes de sens qu'elle trouve convenables.
- L'interrogation «*que voulez-vous ?*» (F70) : elle fait entendre l'embarras de Faiza et, par conséquent, le conflit intérieur, au niveau de l'à-dire, entre la pulsion communicative et le réglage du sens.

Partant de ces indices, il apparaît que Faiza, se trouvant acculée, use de son contournement, en F85, pour censurer des programmes de sens de sa reconnaissance des difficultés que pose, aux enseignants, l'effectif pléthorique des classes. C'est à cette même stratégie de contournement qu'elle recourt également quand nous appréhendons avec elle le

problème de l'insuffisance du temps accordé à la phase de la remédiation dans l'évaluation diagnostique.

E137 / vous avez dit qu'il faut remédiez aux lacunes des élèves / est-ce que UNE semaine est suffisante ? /

F138 / vous devez la faire /

E139 / avec toutes les lacunes- /

F140 / vous DEvez la faire / vous êtes Obligés parce que si vous ne la faites pas si vous continuez [xxxx] et qu'on vous suivent pas vous êtes dans le monologue intérieur /

E141 / je sais que je suis obligée de la faire mais le problème c'est que- c'est que ça prend ENORMément de temps pour remédier à toutes les lacunes / le niveau est très très faible /

F142 / eh ben alors euh : que voulez-vous ? // PARlez à votre inspecteur PARlez à votre tutelle crier fort votre euh votre désa :- désappointement : votre [xxxx] ↗ etc/

A travers le praxème «devez» (F138), l'inspectrice règle un ordre pour appliquer la phase de la remédiation dans l'évaluation diagnostique et contourne ainsi notre question E137. Soulignons que son ordre est, sans doute, déterminé par la nature de la relation intersubjective qui lie une inspectrice à une enseignante. Quand nous insistons sur la question, en E141, elle développe également une autre stratégie de contournement. Celle-ci consiste à nous reprocher, encore une fois, le fait d'avoir soulever, avec elle, un de ces problèmes que rencontrent les enseignants. Faiza rejette, de ce fait, notre interrogation qui semble ainsi la perturber. De plus, elle la rejette avec colère à voir son reproche qu'elle exprime à travers l'impératif «PARlez » (F142) et qu'elle actualise avec accentuation.

Cette tension interlocutive résulte de son intention de mettre fin à notre persistance pour éviter d'admettre la difficulté en question. En effet, ne trouvant pas de contre-arguments, elle cherche à dissimuler sa reconnaissance en utilisant le contournement comme solution. Les parapraxèmes «ben» et «alors», l'hésitation, le prolongement vocalique, l'interrogation «que voulez-vous ?» et la pause longue, au début de son tour de parole F142, sont des indices qui témoignent de cette dialectique intérieure où le réglage de sens se met en œuvre, contre la pulsion communicative, pour sauver sa face.

La même attitude est adoptée par Faiza à propos de l'application de l'évaluation formative qu'elle appelle plutôt évaluation diagnostique.

E143 / d'accord maintenant en ce qui concerne l'évaluation diagnostique / on est : censé euh porter les résultats sur un carnet de bord non ? /

F144 / vous avez un carnet de bord ou un carnet de notes /

E145 / et vous croyez qu'on peut suivre tous les élèves et noter leur progression / c'est pas fatigant et même impossible avec quarante quarante cinq élèves ? /

F146 / tous les élèves sont [xxx] /

E147 / mais c'est trop /

F148 / changer de métier // [xxx] parce que s'il vous le faites seulement avec certains élèves / ça ne marchera pas / vous êtes en favoritisme / vous êtes dans ce qu'on appelle les clivages sociaux /

E149 / alors pourquoi ne dîtes-vous pas plutôt qu'il faut diminuer les élèves en classe ? /

F150 / je ne suis pas ministre ↗ // je ne suis pas ministre / ne me demandez pas- je vous assure hein / dans votre façon de me poser les questions / vous êtes entrain de m'attribuer des pouvoirs euh qui ne sont pas les miens / moi je suis pédagogue / je suis pas une administrative ↗ / vous comprenez ? /

Faiza ne manque pas de contourner également nos interrogations liées à la difficulté de pratiquer l'évaluation formative. D'abord, en F148, quand elle nous demande de changer de métier en faisant ainsi entendre, notamment à travers sa tonalité ascendante, la voix d'une inspectrice autoritaire et indifférente à la difficulté soulevée. Ensuite, en F150, quand elle nous reproche, encore une fois, le fait de soulever la question avec elle. C'est aussi avec indignation qu'elle contourne ce sujet dans l'intention de mettre fin à nos questions... Sa voix ascendante et son interrogation « vous comprenez ? » (F150) portent les traces de sa colère contre nous.

1.3.3. « alors indiquez-moi UNE matière où el moukaraba bel kafaat [l'approche par compétences] l'approche par compétences euh : - encore une fois ce n'est PAS- ce n'est PAS la faute de l'approche par compétences » (F202)

Face à nos questions relatives à l'efficacité de l'approche par compétences d'un point de vue pratique, c'est-à-dire, depuis l'état d'avancement des élèves, les réponses de Faiza s'avèrent aussi évasives.

E161 / d'accord on passe à autre chose euh euh en appliquant l'approche par compétences sur le terrain / avez-vous constaté son efficacité dans l'amélioration du niveau de vos élèves ? /

F162 / euh :: alors euh :: écoutez / quoi vous dire ? / euh :: euh d'abord- / d'abord depuis la nuit des temps / enseigner / veut dire rendre l'élève capables de [xxx] / c'est-à-dire l'élève va ::- quand il a appris un certain nombre de choses / quand la

démarche [xx] le met en route / qu'est ce qu'on lui demande ? / on lui demande de réinsérer en situation- /

E163 / mais est-ce que l'approche par compétences- /

F164 / L' Approche par compétences / je vais vous dire / moi j'ai :- après vous faites ce que vous voulez hein ? / moi j'ai :- j'étais pendant sept ans dans la commission nationale des programmes / je porte une triple casquette / vous comprenez ? / j'ETAIS l'issu- j'étais à l'issu de la réforme du système éducatif donc sa réforme / j'ai assisté au temps / et j'étais le chef du projet DU- / du collège c'est-à-dire du collège / donc je peux- je peux vous dire euh que cette approche par compétences c'était une réforme / cette réforme du système éducatif / est devenue à point / pour mettre NON PAS un terme parce que aucune démarche [xxxxxx] pour un petit peu / sortir de la- d'un système routinier / donc c'était l'approche par contenu / qui a donné d'excellent résultats / mais comme tout autre chose il y a des points forts et des points faibles / et quand les points faibles commencent à s'en ressortir MAjoritativement / il faut passer à autre chose/

E165 / donc on revient à notre question- /

F166 / écoutez je vais vous dire quelque chose / même [x] au troisième millénaire nous ne pouvons pas rester / en marge du- de la société planétaire / je vais m'expliquer / puisque tout le monde bouge / il faut ABSolument bouger / et quand on bouge C'EST TOUTES- c'est TOUT les domaines / TOUS les systèmes doivent être réformés / et PArticulièrement le système éducatif /

C'est à trois reprises (F162, F164 et F166) que notre interlocutrice tente d'échapper à notre question E161 sur laquelle nous insistons. En effet, elle détourne à chaque fois le sujet vers des généralités évitant ainsi de faire le détail sur l'état d'avancement des élèves. Remarquons qu'elle interrompt notre question quand nous y insistons en E163 et E165. Ce qui nous amène à percevoir le malaise intérieur que cette question provoque en elle. Elle tente aussi de mettre fin à notre persistance en nous insinuant sa supériorité par rapport à nous et donc la nécessité de nous laisser persuader par son discours et de ne plus poser la question : « je porte une triple casquette / vous comprenez ? / » (F164). Ce discours est, en fait, porteur de l'image de «subalterne» que Faiza se fait de nous, comparativement à elle, et qu'elle subtilise pour imposer son discours et contourner ainsi nos interrogations.

Le détournement de Faiza et son contournement de nos interrogations fonctionnent comme des stratégies dont le but est de camoufler son acceptation de l'existence d'une régression du niveau des écoliers. Une régression qui pourrait, en effet, discréditer la réforme qu'elle soutient. Les hésitations, les prolongements vocaliques, la répétition de « d'abord », la question « quoi vous dire ? », en F162, sont autant de manifestations d'un conflit discursif au

niveau de l'à-dire entre la pulsion communicative et le réglage du sens dialogal qui réprime tout discours défavorable à l'approche qu'elle défend.

L'interruption, en F202, confirme davantage ce travail de réglage du sens. En effet, Faiza entreprend un raisonnement pour démontrer l'échec de cette approche dans toutes les matières. Elle croit que nous voulons mettre l'accent sur son échec dans l'enseignement du français à l'instar des autres enseignements puisqu'elle dit : « *ne focalisons pas sur la langue française / focalisons sur L'ENSEMBLE des matières* » (F202). Elle conclut son raisonnement ainsi : « *alors indiquez moi UNE matière où [l'approche par compétences] / l'approche par compétences euh : - encore une fois ce n'est PAS- ce n'est PAS la faute de l'approche par compétences* » (F202). Son interruption de l'actualisation phrastique est le signe de sa censure de sa conclusion qui porte sur l'échec de l'approche par compétences. C'est, en fait, au moment de cette interruption que le réglage de sens intervient pour réprimer l'extériorisation d'une programmation à l'encontre de la nouvelle approche.

Faiza élude donc nos interrogations relatives à l'état d'avancement des élèves avec l'approche par compétences. Pourtant, nous y insistons. Alors, elle finit par affirmer l'efficacité de cette dernière en actualisant « *BIEN SUR* » (F168) avec une accentuation traduisant sa certitude. Comment assume-t-elle ce point de vue contre le discours des enseignants qui se plaignent plutôt de la poursuite de la régression du niveau des élèves ?

1.4. Efficace malgré la régression du niveau des élèves

Faiza défend l'efficacité de l'approche par compétences en attribuant à la régression constatée du niveau des élèves plusieurs causes : les enseignants, les représentations négatives des élèves de la langue française et les conditions de la vie défavorables à l'enseignement.

1.4.1. « la régression ne vient pas de la réforme / la régression vient du niveau ACAdémique des enseignants » (F174)

En confirmant l'efficacité de l'approche par compétences (F168), Faiza semble anticiper notre discours-réplique qui s'opposerait. C'est pourquoi elle continue l'extériorisation du sens pour culpabiliser implicitement les enseignants et en vue de défendre l'approche par compétences : « *d'excellents résultats PAR moments lorsqu'elle est bien enseignée* ». Mais comment les enseignants peuvent-ils être la cause des mauvais résultats des élèves ?

- E171 / vous avez dit d'excellents résultats lorsque c'est bien enseigné euh : qu'est-ce que vous voulez dire par ça ? /
- F172 / BIEN SUR / SI vous donnez- écoutez bien / si vous :- je vais prendre un exemple très très simple / on dit que l'approche par compétences c'est un [xxxx] / si vous n'initiez pas les enseignants à l'approche / comment voulez-vous qu'ils enseignent ? /
- E173 / vous dites qu'il y a amélioration lorsque c'est bien enseigné / mais on entend beaucoup d'enseignants se plaindre de la régression grave du niveau de leurs élèves / comment expliquez-vous cela ? /
- F174 / ben écoutez / la régression / écoutez / elle- elle- elle euh- chaque chose il faut remonter :- il faut connaître sa genèse / pourquoi la régression ? / la régression ne vient pas de la réforme / la régression vient du niveau ACAdémique des enseignants / maintenant il va falloir se poser les question pour voir- questionner les universités // les profils de sorties de CES enseignants / c'est-à-dire ces enseignants lorsqu'ils sortent de la- de la faculté de TOUTES les facultés d'Algérie / qu'est-ce que- avec quel bagage [xxxxx] est-ce qu'ils ont le- le- le- est-ce qu'ils ont le niveau des qualifications déclarées ? // je crains que non / je crains que non / maintenant il va falloir requestionner le niveau académique / REquestionner les savoirs déclaratifs / est-ce que réellement ces professeurs / lorsqu'ils sortent de l'école normale supérieure ou lorsqu'ils sortent de l'université d'Alger et ou toute autre Tizi ou quelque chose / est-ce que véritablement- je parle pas de la méthode hein /
- E175 / vous parlez de la formation des enseignants /
- F176 / je parle pas- je parle de la formation ACAdémique des enseignants / par ce que la démarche- vous savez nous avons tous débuté un jour et- et nous avons tous euh euh patonné un jour /

Par le parapraxème «si» (F172), Faiza conditionne l'efficacité de l'enseignement dans l'initiation des enseignants à l'approche en cours ; c'est-à-dire, l'approche par compétences. De ce fait, elle suggère que les résultats peu satisfaisants des élèves reviennent au manque de formations organisées par les inspecteurs puisque ce sont eux qui sont chargés d'initier les enseignants. Toutefois, dans son tour de parole F174, elle se contredit : «la régression vient du niveau ACAdémique des enseignants». Par son insistance sur «ACA», elle rejette implicitement l'idée que les formations assurées par les inspecteurs ne soient la cause des mauvais résultats constatés. De plus, elle tient à nous le transmettre tacitement lorsque, dans un dialogisme intralocutif, elle revient sur ce point : «je ne parle pas de la méthode hein» (F174), « je parle de la formation ACAdémique des enseignants ».

A propos de ce niveau académique des enseignants, Faiza juge que ceux-ci ne jouissent pas du niveau de qualifications déclarées (F174). Le praxème verbal «crains» modalise ses

propos et fait ainsi apparaître, outre son sentiment de désolation, son incertitude de ce qu'elle avance. La pause longue qu'elle marque dans le même tour de parole témoigne aussi de la dialectique conflictuelle intérieure qui est à la base de son hésitation à affirmer son discours. En effet, cela est, sans doute, déterminé par la présence du magnétophone qui l'empêche, vu son «bon» sens, d'assumer un discours affirmatif qui discrédite les enseignants. Cependant, remarquons qu'elle tient à le faire passer sous silence lorsqu'elle accentue sur le praxème «COMPETENTS» : «[...] ils sont arrivés- des enseignants sont arrivés à faire quelque chose pourquoi ? / parce que à la base ce sont des hommes COM / PE / TENTS/ qui ont une parfaite maîtrise de la langue / [...] » (F218). Effectivement, en accentuant sur ce praxème, Faiza insinue que des enseignants manquent de compétence et de maîtrise de la langue et qu'ils sont, par ricochet, la cause des résultats négatifs constatés.

1.4.2. «on est- on est euh euh- il y a un sentiment REpulsif / c'est la langue du- du- du Colonisateur» (F186)

E179 / vous avez parlé d'excellents résultats / est-ce que vous les avez constatés avec tous les élèves ? /

F180 / PAS tous les élèves / pas tous les élèves /

E181 / la majorité ? /

F182 / je ne peux pas vous dire si c'est la majorité- /

E 183/ et si on parle de la majorité ? /

F184 / écoutez je vais vous dire / PAS tous les élèves >parce que vous savez apprendre la langue-< chez nous la langue française a un statut de langue étrangère / il y a aussi- /

E185 / qu'est ce que vous entendez dire par langue étrangère ?/

F186 / eh ben je vais vous dire / une langue étrangère- / une langue étrangère c'est le statut qu'on lui donne officiellement c'est un FLE / L E c'est pas une langue- c'est pas FLM / maternelle / c'est pas une langue seconde / c'est une langue étrangère / mais attendez avec cette langue étrangère il y a à boire et à manger / il y a un système de représentations sociales que- comment se représente l'élève- comment se représente-t-il CETTE langue ? / en sachant qu'avec la décennie noire / vous savez ce qui s'est passé ? / [la langue de l'ennemi] / alors nous avons- / c'est très mitigé / il y a un rapport d'attraction vis-à-vis de cette langue / parce que c'est la langue de la euh -/ c'est la langue de Voltaire / c'est la langue de la littérature de la poésie / mais au même temps / on est- on est euh euh- il y a un sentiment REpulsif / c'est la langue du- du- du COLonisateur / alors / COMME on identifie tout dans la langue / AU colonisateur / donc il ya

eu comme espèce / de bra :s de fer / entre l'envie d'apprendre / et l'envie de rejeter cette langue / et / la plupart du cas [xxx] dans certains quartiers / Dits populaires euh je vais pas employé le mot populeux / on a rejeté cette langue / on l'INterdisait aux élèves c'est-à-dire aux enfants pas aux élèves plutôt / la- la langue est parlée elle est plus ou moins parlé en arabe / pardon / parlé en :- en classe / ensuite sortis de la classe / si on comptabilise le nombre d'heures / certains trois heures ou quatre heures / sortis de la classe / les élèves ne la parlent plus /

En F186, pour justifier les mauvais résultats de certains écoliers, Faiza aborde la question des représentations négatives que ces derniers se font de la langue française. Remarquons qu'elle soulève ce sujet depuis son tour de parole F184 afin de détourner notre question E183 relative aux résultats de la majorité des élèves. Il s'agit donc d'une stratégie de détournement révélée notamment par son débit rapide (F184). Cette stratégie est résultante d'une dialectique conflictuelle au niveau de l'à-dire où Faiza se trouve prise entre, d'une part, la pulsion communicative qui programme un discours qui, pour défendre l'approche par compétences, nie que la majorité des élèves ont de mauvais résultats et, d'autre part, le réglage du sens qui interdit l'extériorisation de ce sens. Il paraît qu'elle anticipe notre discours-réplique qui s'opposerait. Alors, ne pouvant pas le contredire, le réglage du sens se met en œuvre pour réprimer la pulsion communicative en utilisant une stratégie de détournement qui lui évite simultanément de discréditer l'approche par compétences (Faiza ne pouvait pas nier les résultats négatifs de la plupart des élèves vu qu'ils constituent une réalité constatée de tout le monde : enseignants et parents d'élèves).

L'inspectrice explique que les élèves se représentent le français, d'un côté, comme la langue de l'ennemi (du colonisateur) et, d'un autre côté, comme la langue de Voltaire et de la poésie. Pour elle, la dominance de la première représentation (négative) dans certains quartiers qu'elle qualifie de «populaires» conduit les élèves à rejeter cette langue et ne plus la pratiquer en dehors des classes où elle est encore plus ou moins parlée (F186). A travers un tel discours, nous ne pouvons pas nous empêcher d'entendre deux voix qui s'opposent: celle des partisans de la langue française et celle des arabisants. Ainsi, la question suivante s'impose : n'est-ce pas la politique scolaire des langues en Algérie qui est la véritable cause des mauvais résultats des élèves ?

Deux programmes de sens échappent au dire de Faiza sous forme de lapsus et révèlent ce sens qu'elle veut garder sous silence. D'abord, le praxème «élèves» qu'elle censure immédiatement en lui substituant celui de «*enfants*» et, ensuite, le praxème «*arabe*» qu'elle censure et remplace par «*classe*» : « *on l'INterdisait aux élèves c'est-à-dire aux enfants pas aux élèves plutôt / la- la langue est parlée en arabe / pardon / parlée en : en classe* » (F186). A travers le premier lapsus nous comprenons que l'interdiction de pratiquer la langue française est appliquée uniquement dans les établissements avec les élèves. Or, ces établissements constituent un des appareils idéologiques de l'Etat. Par conséquent, l'Etat s'avère hostile à la pratique du français. Le lapsus «*arabe*» révèle, à son tour, un discours sur le processus d'arabisation appliqué par l'Etat. Effectivement, Faiza tente de censurer un discours sur la dominance de l'idéologie arabisante sur la scène politique et qui était derrière la diminution du volume horaire dans l'enseignement du français et, par conséquent, les résultats peu satisfaisants des élèves. La nature de notre relation avec elle, son statut et la présence du magnétophone sont autant de facteurs qui font activer un réglage social du sens empêchant l'actualisation d'un tel discours dénonciateur de la politique éducative liée aux langues.

1.4.3. « *parce que ils sont dans des zones dites désertées / des zones dites défavorisées / et quand je dis défavorisées / c'est à TOUS les plans* » (F182)

Les mauvaises conditions de vie est le sujet que Faiza met aussi en évidence pour justifier les résultats négatifs des élèves et, par ricochet, défendre l'efficacité de l'approche par compétences. Comment le soulève-t-elle ?

E187 / *mais le problème // c'est que / la majorité des enseignants ne constatent pas- /*
 F188 / *pourquoi ils ne constatent- allez à Bab El Oued ↗ / pourquoi ils ne constatent pas ? ↗ / allez à Bab El Oued / c'est un quartier populaire ? regardez ce qui s'est passé / avec la- la- la pédagogie du projet / la pédagogie de la compétence / avec la notion de séquence avec- /*

E 189/ *et si on regarde les autres régions ? /*

F190 / *et ben / pour les autres régions / je vais vous dire / il y a euh- alors POUR les autres régions / là je suis TOUT à fait d'accord avec vous / il faudrait qu'il y a :::- il faut- il faut du confort /*

E191 / *quel genre de confort ? /*

F192 / *par exemple euh : prendre les inspecteurs de l'algérois // leur donner une mission // pendant quinze jours vingt jours / pour FOrmer les gens du sud / parce que ils sont dans des zones dites désertées / des zones dites défavorisées / et quand je dis défavorisées / c'est à TOUS les plans sur le plan économique il y a le*

*chômage / la- la- la précarité / la pauvreté / comment vous imaginez- [on dit]
peu :- ventre affamé n'a plus d'oreilles / quelqu'un qui n'a pas- qui a faim /
comment voulez-vous qu'il apprennent / vous savez // l'apprentissage d'une
langue ou de toute autre discipline / NEcessite des conditions la REunion de toute
condition idéale / tout- tout- toute- /*

La question des conditions défavorables à la vie est soulevée par Faiza après avoir reconnu l'échec de l'approche par compétences dans d'autres régions que Bab El Oued, la circonscription où, selon elle, l'approche par compétences réussit amplement. En effet, bien qu'elle défende, en F188, l'efficacité de cette approche avec une colère qui ressort dans sa tonalité ascendante et son interruption de notre tour de parole E187, elle finit, en F190, par rejoindre notre point de vue sur son échec dans certaines autres régions. Nous remarquons que cette reconnaissance de l'échec de l'approche, qu'elle soutient, est difficilement mise en discours : actualisation de deux parapraxèmes pour relancer la parole «*ben*» et «*alors*», répétition du programme «*pour les autres régions*», interruption, hésitation, etc. Cela témoigne de la conflictualité intérieure entre l'extériorisation d'un discours qui, pour défendre l'approche par compétences, nie les résultats négatifs des élèves et notre discours-réplique qu'elle prévoit d'avance comme contradictoire. Cette fois, Faiza, étant perturbée, ne détourne pas le sujet mais choisit, sous l'effet de notre discours prévu, de mettre en discours son accord sur le niveau faible des élèves des autres régions que Bab El Oued.

Elle justifie ce niveau faible par les mauvaises conditions de la société : chômage, précarité, etc. Mais cela ne signifie-t-il pas que la nouvelle approche n'est justement pas adaptée aux conditions sociales de nos élèves ? En anticipant une telle question, Faiza déclare, en F200, que n'importe quelle approche aurait échoué dans de telles conditions. En faisant ainsi allusion à l'approche traditionnelle, une question importante aurait dû être posée : n'y avait-il pas ces conditions misérables lors de l'application de l'approche traditionnelle qui a réussi pourtant à donner des résultats meilleurs qu'aujourd'hui ?

Bien que Faiza attribue, à chaque fois, le niveau faible des élèves à un problème autre que l'approche par compétences justement pour la défendre, le praxème «*seulement*» vient trahir son réglage de sens du fait qu'il présuppose que cette approche en est également une cause : «*[...] cette histoire de régression n'est pas seulement / l'approche [...]*» (F196) . N'est-ce pas donc un sens qui échappe à l'insu de notre interlocutrice ? Nous aurions dû le négocier au moment de l'échange, mais l'inspectrice l'aurait-elle admis comme tel ?

2. Brahim: un enseignant formateur hésitant

Enseignant formateur, Brahim se distingue de Faiza par sa position «impartiale». Il paraît qu'il ne favorise pas une approche aux dépens d'une autre, mais partage plutôt son point de vue entre elles en les estimant toutes les deux d'une certaine efficacité. Oscillant entre ces deux approches, il fait preuve d'un point de vue hésitant.

2.1. Le point de vue hésitant de Brahim

Nous saisissons l'hésitation de Brahim dans le dialogisme intradiscursif où il réévalue, à deux reprises, son discours autour de son choix entre les deux approches. En effet, il opte, d'abord, pour l'approche par compétences (B198), puis il revient, plus loin, sur son point de vue et se positionne intégralement du côté de l'approche traditionnelle (B210). Aussitôt, il reconsidère, pour une seconde fois ses propos, pour insinuer son avis favorable, aussi, à l'égard de l'approche par compétences (B212). Voici l'extrait dont l'analyse, du point de vue intradiscursif, révèle cette hésitation.

E197 / et vous aimeriez toujours appliquer cette approche malgré les difficultés que nous avons soulignées ?/

B198 / oui parce que :: je pense que : l'objectif de l'enseignant actuellement de par le ministère c'est l- la communication derrière donc l'objectif euh c'est RENDre la la langue française une langue de communication /

E199 / mais est-ce que vous ne croyez pas qu'il vaut mieux avoir comme objectif principal la langue en elle-même ? /

B200 / oui oui justement mais- /

E201 / parce qu'on peut pas avoir la compétence communicative si on a pas la compétence linguistique /

B202 / mais est-ce qu'on a la liberté d'en :- d'avoir ça ? /

E203 / d'avoir quoi ? /

B204 / d'avoir euh :- parce que ça été dicté donc vous êtes euh censés d'appliquer ça mais :: la viSEE- /

E205 / mais si vous avez le choix ? /

B206 / si j'ai le choix personnellement / si je le choix- /

E207 / quel est l'objectif que vous auriez aimé qu'il soit principal dans l'enseignement ? /

B208 / c'est- c'est l'écriture / c'est l'écrit / j'aurais aimé que l'élève s'exprime beaucoup mieux à l'écrit qu'à l'oral pourquoi ? parce que c'est d'un- il arrivera un moment si : on marche ainsi on aura plus d'écrivains / en Algérie /

E209 / d'accord donc si on vous donne le choix vous préférez donc la traditionnelle ?/

B210 / la traditionnnelle c'est exact /

E211 / d'accord- /

B212 / MAIS : ▲ ça ne veut pas dire- puisqu'on est censé de- de faire- de vivre avec tout le monde à l'échelle international donc euh : euh la méthode par compétences elle nous permet de COmmuniquer à l'oral que de l'écrit /

Voyons que, suite à nos interventions successives (E199, E201, E203, E205, E207, E209), Brahim modifie radicalement ses propos de B198. Alors qu'il choisit initialement la nouvelle approche (B198), il approuve, par sa reprise en écho du praxème « *traditionnelle* » (B208), notre conclusion au sujet de sa préférence pour l'approche traditionnelle. Toutefois, bien que cette approbation soit confirmée en actualisant « *c'est exact* » (B208), elle est loin de représenter un point de vue résolu et décidé. Autrement dit, le consentement de Brahim ne signifie point son choix unique de l'approche traditionnelle étant donné qu'il rebondit aussitôt, en B210, pour le nuancer à travers l'actualisation accentuée de « *MAIS* ». Il semblerait que la négation « *ça ne veut pas dire-* » (B210) est, en vérité, la réfutation de sa préférence de l'approche traditionnelle, mais qu'il censure, par son interruption, pour éviter de paraître, au niveau dialogal, incohérent dans ses propos. C'est pourquoi, il choisit de nuancer sa position en mettant en évidence un aspect positif de l'approche par compétences celui de permettre, à la différence de l'approche traditionnelle, de développer la compétence communicative orale et de s'ouvrir ainsi sur le monde international dans le quel, selon lui, nous sommes censés vivre (B210). Soulignons que c'est dans l'accentuation sur la première syllabe du praxème « *COmmuniquer* » (B210) que ressort la volonté de Brahim d'accorder de l'importance à cet avantage que présente l'approche par compétences et, par ricochet, manifester son avis favorable à son égard.

Brahim module donc sa préférence de l'approche traditionnelle. Ainsi son point de vue se voit partagé entre les deux approches : pour l'approche traditionnelle qui permet la formation des écrivains (B206) et pour l'approche par compétences qui développe la compétence communicative orale.

Comment Brahim construit-il son discours justificatif d'un tel point de vue?

2.2. Le discours justificatif de Brahim

Dans ses tours de paroles B268, B276 et B278, Brahim évalue l'efficacité des deux approches à l'oral et à l'écrit. Ce sont ses propos justificatifs de son point de vue hésitant entre les deux approches.

-B268 / *la compétence linguistique ça- dans l'oral ça rime / dans l'oral ça rime mais à l'écriture NON / à l'écriture NON / il y a la régression totale euh : dans la production dans la- dans la situation d'intégration de l'enfant il y a- il y a vraiment une régression permanente /*

-B276 / *[...] le travail de groupe / ça suscite un certain :- il y a un un élément qui travaille un autre qui ne travaille pas / dans : la méthode par compétences / le travail atelier / donc euh- واحد يخدم واحد يتكل على واحد اخر [un travaille et un autre compte sur quelqu'un d'autre] mais // euh :: la méthode euh par objectifs c'est un travail individuellement / ce qu'il a produit lui-même / mais- /*

-B278 / *elle [l'approche traditionnelle] est efficace à l'écriture / mais à l'oral il n'est pas efficace parce que l'enfant ne parle pas mais en groupe / ils échangent les idées / le travail- le travail atelier ça- ça marche avec- ça développe- ça développe beaucoup l'oral / mais l'écriture ça régresse / mais la méthode par objectifs l'oral il est un petit peu : absent / mais l'écriture la pensée de l'élève on voit de qui vient cette pensée là /*

Nous décelons, dans l'analyse de ces propos justificatifs, des incohérences qui font preuve de l'indétermination de Brahim. En effet, à propos de l'approche par compétences, celui-ci déclare, d'une part, qu'elle est très efficace à l'oral: «*ça développe beaucoup l'oral*» (B278). Mais, d'autre part, il laisse entendre, par le praxème verbal «*rime*» (B268), qu'elle n'est pas suffisamment efficace ! Il est de même qu'avec l'approche traditionnelle qu'il estime d'abord totalement inefficace sur le plan de l'oral (B268) puis il ne tarde pas pour atténuer son discours par l'actualisation du programme modalisateur «*un petit peu*»: «*mais l'approche traditionnelle l'oral il est un petit peu : absent*» (B268). C'est justement dans ces imprécisions que transparaît l'irrésolution de Brahim quant aux arguments qu'il avance.

Par ailleurs, l'analyse révèle une incohérence qui fait apparaître le caractère infondé du raisonnement entrepris pour démontrer l'efficacité de l'approche par compétences à l'oral comparativement à l'approche traditionnelle. En effet, Brahim déclare que les élèves sont passifs pendant les travaux d'ateliers (B276). Ce qui implique l'absence d'interactions entre eux autour du travail à effectuer. C'est ce qu'il déclare aussi en B262 : «*il [l'élève] ne s'in- il ne s'INTéresse pas à travailler en groupe*». Pourquoi revient-il alors sur ses propos et affirme l'existence d'«*échanges d'idées*» (B278) qui fait que l'approche par compétences soit plus efficace à l'oral que l'approche traditionnelle ?!

A voir ces incohérences, qu'il aurait fallu soulevées durant l'entretien, le discours de Brahim paraît très peu convaincant. La connaissance de son statut d'enseignant formateur nous amène à supposer que, se trouvant dans une situation de communication plus ou moins

formelle, il règle un sens valorisant de l'approche dans laquelle il forme les enseignants et qui est imposée par la Tutelle éducative dont il est censé être un porte parole. En effet, comme il reconnaît l'efficacité de l'approche traditionnelle (B272), le discours, où il juge que chaque approche présente une certaine efficacité, lui paraît le plus convenable pour éviter de sous-estimer l'approche par compétences devant la traditionnelle. En d'autres termes, il semblerait que Brahim tient un langage adapté au profit de la nouvelle approche. Nous validons cette hypothèse par ses propos où, sous l'effet de nos interventions E199 et E201, il révèle que sa position favorable à l'égard de cette nouvelle approche n'a pas pour motif son adhésion au projet ministériel de rendre le français une langue de communication, comme il le déclare en B198. Elle est plutôt adoptée sous le poids des directives institutionnelles exigeant des enseignants l'application de la réforme éducative (B202, B204).

C'est donc le statut de Brahim qui intervient également au moment où nous abordons l'efficacité de l'approche par compétences. En effet, notre interlocuteur tente de présenter cette approche sous une belle image en essayant de camoufler sa reconnaissance de l'existence d'une régression du niveau des élèves. Une réalité qui pourrait, en effet, la «diffamer».

2.3. Du camouflage au profit de l'approche par compétences

E235 / puisqu'il y a une amélioration avec seulement certains élèves / est-ce qu'on peut dire euh qu'il y a une baisse du niveau chez la majorité des élèves avec l'approche par compétences ?/

B236 / euh :: si j'ose dire une baisse euh : une baisse du niveau NON/

E237 / non ! /

B238 / non une baisse du niveau parfois ça dépend- /

E239 / si on parle de la majorité ?/

B240 / de la majorité des élèves en pRINcipe il ya certains paramètres très importants / c'est que / NOUS les enseignants on :- on a pas euh les facultés soit disant- ou bien les capacités de DEricher / ce qui manque à l'enfant / parfois on trouve ce problème là /

E241 / c'est dû à quoi ? /

B242 / c'est dû à quoi ? parce que c'est dû au : changement euh des professeurs // nous avons un prof qui tient en mains une euh :- des élèves pendant une année / puis l'année d'après : ils sont relâchés // ils sont libérés c'est-à-dire on change de professeurs / donc ce changement là/ c'est :- c'est- c'est- c'est un obstacle / pourquoi ? parce qu'il y a pas le- une continuité dans le suivi de l'élève /

E243 / mais on entend plusieurs enseignants se plaindre euh : de la régression et même de la régression grave / du niveau de leurs élèves en français /

B244 / une régression euh :: dans la langue française d'abord / elle est due / à un manque de niveau / le niveau de l'élève que parfois il vient : du primaire avec un niveau si j'ose dire NUL / [...]

Par l'actualisation du programme du sens «*NON*» (B236), avec accentuation, Brahim réfute avec certitude l'existence d'une régression du niveau des élèves avec l'approche par compétences. Cependant, en réalité, il n'en est pas aussi sûr étant donné qu'il modalise son non catégorique par l'actualisation de «*parfois*» en réponse à notre reprise en écho exclamative (E237). Brahim semble anticiper, à cet égard, notre réplique qui s'opposerait s'il maintenait sa position initiale. Ne pouvant donc pas l'assumer, il modalise son discours. En fait, l'actualisation du praxème verbal «*ose*» (B236) fait comprendre que le «non» de Brahim est réglé sous l'effet d'un empêchement qui le conduit à censurer une réponse plutôt positive ; c'est-à-dire, dissimuler un sens contraire. Il s'agit du réglage de sens déterminé par son statut d'enseignant formateur et que les hésitations, les prolongements vocaliques et la répétition, en B236, témoignent de son travail dialectique contre la pulsion communicative qu'il réprime. Son contournement, en B240, paraît donc constituer une stratégie qui sert à camoufler sa reconnaissance d'une existence effective d'une régression du niveau des écoliers. Une reconnaissance qu'il laisse entendre, juste après (B244), puisqu'il explique, dans sa réponse, la cause de cette régression. C'est donc dans le but de défendre l'approche par compétences qu'il se sert de cette stratégie de camouflage de même qu'il renvoie cette régression au niveau «*nul*» des élèves au primaire (B244). Toutefois, en refusant ainsi d'attribuer cette baisse du niveau à la seule approche par compétences en s'en prenant au niveau faible des élèves du primaire, une question importante découle : n'est-ce pas l'approche par compétences qui est également appliquée au primaire?

En vue de donner une image positive de l'approche par compétences, notre interlocuteur tente aussi de camoufler sa reconnaissance du niveau élevé des élèves formés avec l'approche traditionnelle.

E269 / est-ce que vous avez constaté la même chose c'est-à-dire régression euh et ce niveau bas des élèves avec l'approche traditionnelle ? /

B270 / euh :: /// c'est toujours le même problème qui :- qui arrive / même euh l'enseignement par objectifs / c'est toujours / euh : l'enfant / il ///- le- le- le problème qui existe c'est- dans cette euh méthode euh de travail c'est que l'enfant n'est pas euh libre de faire ce qu'il veut : euh il est orienté toujours orienté soit disant Accé /

E271 / est-ce qu'il avait une maîtrise de la langue ? /

B272 / avant euh : avec l'approche traditionnelle euh relativement à aujourd'hui il avait quand même cette maîtrise /

Brahim déclare que les élèves formés avec l'approche traditionnelle ont une meilleure maîtrise de la langue française que ceux formés avec l'approche par compétences (B272). Remarquons, cependant, que ce sens n'est extériorisé que lorsque nous reformulons la question E269 en E271. Dans sa réponse initiale, Brahim sous-entend, par le praxème «*problème*» (B270), un sens différent: le niveau des élèves formés avec l'approche traditionnelle était aussi faible que celui des élèves formés avec l'approche par compétences. Notre question paraît déstabiliser notre interlocuteur qui la détourne pour appréhender ce qu'il dit être le problème de l'approche traditionnelle (B270). De plus, son dit commence par des ratages de la parole dont le plus significatif, la pause longue, fait clairement percevoir le travail du réglage de sens cherchant le programme de sens convenable qui ne sous-estimerait pas l'approche qu'il défend devant la traditionnelle. Cette réponse qu'il modifie, ultérieurement, sous l'effet de notre insistance, est donc une stratégie qu'il utilise pour essayer de camoufler sa reconnaissance du niveau élevé des écoliers formés avec l'approche traditionnelle. De ce fait, Brahim modifie sa réponse car il anticipe un discours contradictoire qu'il n'arriverait pas à assumer s'il maintenait sa réponse initiale.

Si Brahim tente ainsi de camoufler son acceptation de réalités allant à l'encontre de l'approche par compétences, comment réagit-il quand nous soulevons les problèmes de la mise en œuvre de cette approche ?

2.4. Une position paradoxale

Au sujet des problèmes liés à la mise en œuvre de l'approche par compétences, Brahim ne cherche pas, comme Faiza, à créer des tensions intersubjectives pour mettre fin à nos interrogations. Il y répond plutôt avec décontraction. Sa position vis-à-vis de ces problèmes s'avère pourtant paradoxale : tantôt, il exprime son indifférence à leur égard, tantôt il les critique et s'en plaint de même que les enseignants qui s'opposent à l'approche par compétences. Cela se traduit au niveau intradiscursif de ses propos dont l'analyse décèle des incohérences et des contradictions.

En soulevant la difficulté que des enseignants déclarent rencontrer dans l'application du rôle de l'enseignant-guide à cause de la surcharge des classes, Brahim répond de la façon suivante :

*E77 / vous ne trouvez pas que c'est [le rôle de l'enseignant guide] fatigant
notamment avec la surcharge des classes et le niveau bas des élèves ?/*

B78 /mais justement c'est pour remédier aux problèmes de l'écriture c'est comme ça qu'il faut faire /

Tout en mettant en évidence l'importance d'adopter le rôle de l'enseignant-guide, à l'instar d'autres méthodes, par l'actualisation de la phrase clivée «*c'est comme ça*» et le praxème verbal «*faut* », Brahim fait entrevoir son indifférence de la surcharge des classes quand celle-ci est mise en balance avec l'intérêt des élèves, celui de remédier à leurs problèmes à l'écrit. Il fait ainsi comprendre que le rôle de l'enseignant-guide est tellement efficace que les enseignants doivent ignorer la difficulté engendrée par l'effectif pléthorique des classes. Mais ne trouve-t-il pas que la méthode de travail dans l'approche traditionnelle est la plus efficace à l'écrit (B278) ? De plus, il revient ultérieurement sur ses propos et se plaint de la surcharge des classes quand nous lui demandons de justifier son échec à développer les compétences de tous ses élèves : « *[...] mais lorsqu'ils sont en nombre un très grand nombre de quatre cinq une classe quarante élèves c'est difficile de suivre ça /* » (B262). Brahim rejoint ainsi les propos de Mokrane et de Rachid et nous laisse perplexe face à son discours : est-il vraiment pour la pratique du rôle de l'enseignant-guide ?

A propos du manque de moyens pédagogiques (ouvrages, réseau internet, etc.), Brahim extériorise aussi son indifférence dans son tour de parole B149.

E 148 / malgré ce manque vous aimeriez toujours appliquer les situations d'intégration ? /

B149 / oui oui j'aimerais bien parce que je sais que ça peut aller /

C'est en confirmant, par la répétition de « *oui* », son souhait d'appliquer les situations d'intégration que Brahim laisse entendre son indifférence du manque des moyens pédagogiques. Il garantit même, entant qu'un «*Je*» autonome, l'efficacité de ces situations malgré l'absence des moyens en actualisant le praxème verbal «*savoir*» au présent de l'indicatif comme pour ne laisser place à aucun doute relatif à son dit. Cependant, s'il est aussi indifférent, pourquoi se plaint-il du manque de ces moyens lorsque nous lui demandons, à plusieurs reprises, de justifier son échec à développer les compétences de tous ses élèves (B260, B262, B220)? Ne devrait-il pas critiquer plutôt son action pédagogique ?

A vrai dire, en plus du statut d'enseignant formateur et de la contrainte institutionnelle qui semblent contraindre le réglage d'un sens au profit de la nouvelle approche, l'indifférence

exprimée par Brahim peut aussi tenir à un réglage mis en œuvre en raison de l'anticipation d'un jugement négatif de sa compétence d'enseignant s'il se plaignait des problèmes en question. De par son statut d'enseignant formateur qui se focalise sur l'action pédagogique de l'enseignant et en se trouvant également devant un magnétophone et une enquêtrice qu'il méconnaît, Brahim craint être considéré comme étant un enseignant incapable d'exercer son métier ou de surmonter ses difficultés alors que son rôle est d'enseigner l'attitude pédagogique efficace.

En revanche, quand notre interlocuteur justifie l'échec de cette approche et les résultats négatifs de la majorité de ses élèves, il cesse de régler ses propos en fonction de son statut d'enseignant formateur et / ou de la contrainte institutionnelle. Il prend plutôt une position critique d'un «simple» enseignant en difficultés de réussir la nouvelle approche dans des conditions peu favorables. C'est ainsi que nous entendons à travers ses propos la voix des enseignants contre la réforme éducative.

Brahim alterne entre son statut de «simple» enseignant et celui d'enseignant formateur, qui respecte la contrainte institutionnelle, si bien qu'apparaissent dans son dit des contradictions «frappantes»; entres autres, celles autour de la conception des manuels scolaires et des programmes dans l'approche par compétences. En effet, alors qu'il juge que les textes sont « bien choisis » et du « vécu quotidien » en B2, il se contredit ultérieurement en déclarant en B244 : « *il y a certains paramètres euh : que l'on ne trouve pas dans le manuel des élèves plutôt certains textes que l'on trouve pas / on ignore la situation / on ignore le vécu- /* », « *le manuel de l'élève est mal conçue* ». Il est de même qu'avec les programmes qu'il qualifie d'abord de « riche » (B10), « varié » (B10) et de programmes « bien choisi » (B2) puis réévalue ses propos : « *il y a des leçons qui se répètent* » (B38), « *il y a des choses très importantes auxquelles on ne s'intéresse pas* » (B48), etc. Des incohérences pour nous invisibles, au moment de l'échange, et qu'il aurait été intéressant de soulever avec notre interlocuteur, Brahim.

Conclusion

Faiza et Brahim ont, l'un et l'autre, un avis favorable à l'égard de l'approche par compétences. Tout de même, il existe des différences entre leurs positions. Faiza choisit l'approche par compétences au détriment de l'approche traditionnelle. Mais, elle tient à garder sous silence ce choix au risque de contredire une «espèce» de bon sens qui consiste à ne pas

rejeter ouvertement l'approche traditionnelle dont elle reconnaît l'efficacité et qui était, dans le passé, le choix de l'Institution scolaire qu'elle représente de part son statut d'inspectrice. Brahim, quant à lui, ne rejette pas l'ancienne approche au profit de la nouvelle. Hésitant dans son choix entre les deux, il partage son point de vue entre elles en expliquant qu'il les estime toutes les deux efficaces. Son discours justificatif paraît, néanmoins, peu persuasif tant qu'il s'avère être un discours adapté en faveur de l'approche imposée justement par la Tutelle éducative. Il s'agit d'obligations de réserve qui dépendent, sans doute, de son statut d'enseignant formateur.

Il est important de souligner que Rachid, à la différence de Brahim avec qui il partage le même statut d'enseignant formateur, ne règle pas son discours en fonction de son statut. Ici, la situation de communication est déterminante. Rappelons, en effet, que la relation intersubjective qui nous a liée à Rachid est une relation familière. Cela lui permet de se fier à nous ; c'est-à-dire, s'exprimer sans censurer les sens jugés inconvenables de par leur opposition aux directives institutionnelles.

Le statut d'inspectrice s'avère aussi d'une grande emprise sur les productions discursives de Faiza et la raison capitale pour laquelle celle-ci se positionne en faveur de la nouvelle approche. En effet, pour assumer son statut et ne pas contredire l'Institution, pour la quelle elle travaille, elle défend l'approche par compétences avec acharnement car, bien qu'elle ne trouve pas d'arguments face au discours des enseignants contre la réforme, elle ne manque pas de développer des stratégies pour sauver sa face. Les conflits intersubjectifs, soulevés par l'analyse, traduisent le degré du malaise intérieur que provoquent, en elle, nos interrogations. Alors, en partant de ces conflits et du fait qu'un autre inspecteur, ayant participé à la pré-enquête, a refusé catégoriquement de nous entretenir pour cause de son statut, une interrogation paraît intéressante à poser : Faiza, aurait-elle accepté d'échanger avec nous si nous lui avions fait part de nos interrogations ?

La situation plus ou moins formelle de l'échange est certainement un facteur puissant qui favorise un réglage d'un sens conforme au «bon» sens. Toutefois, en dépit de ce réglage, des lapsus échappent au dire de notre interlocutrice et révèlent des sens à l'encontre de l'approche qu'elle défend. Faiza, aurait-elle laissé libre cours à sa pulsion communicative et révélé un autre point de vue si elle s'était trouvée face à une enquêtrice qu'elle connaissait et sans la présence d'un magnétophone ? Le ferait-elle plus facilement avec un enquêteur de même statut qu'elle, c'est-à-dire un(e) inspecteur (trice) ?

Brahim, comme Faiza, ne semble pas assumer parfaitement sa position favorable vis-à-vis de l'approche par compétences. Au risque de discréditer cette approche, il tente de camoufler son avis admettant aussi bien l'existence d'une détérioration continue du niveau des élèves de nos jours que la réalité du niveau élevé des écoliers formés avec l'approche traditionnelle. Autour des problèmes pratiques de cette approche, son attitude s'avère paradoxale : parfois il paraît indifférent à leur égard, d'autres fois, il les soulève et s'en plaint quand il se trouve face au niveau faible de la majorité de ses élèves.

Conclusion générale

Conclusion générale

En assignant, à ce présent travail, l'objectif de mettre au clair des positions d'enseignants de français au collège à propos de l'approche par compétences, nous avons élu la théorie praxématique pour étudier les paroles de ces enseignants. Cette théorie a eu le mérite de nous ouvrir les yeux sur une dimension langagière d'une importance majeure: la dynamique inconsciente de la production du sens. Une dynamique dont seule l'étude permet de saisir les sens profonds de discours actualisés et, par conséquent, les représentations des sujets parlants qui, compte tenu de cette dynamique, sont, à vrai dire, complexes.

Le point de mire de cette recherche était donc cette dynamique langagière qui se résume, rappelons-le, dans le travail du réglage de sens où le locuteur sélectionne, pendant l'acte de parole dialogale, des programmes de sens dans un champ infini de sens constituant la signifiante. Tout au long de cette recherche, nous avons eu recours aux outils théoriques que la praxématique nous a offerts pour saisir cette dynamique langagière pourtant inconsciente.

Le concept de dialogisme, emprunté au Cercle de M. BAKHTINE, a rendu possible notre incursion dans les discours actualisés pour mettre en lumière des sens qui, récusés justement par le travail du réglage de sens, sont ambigus. C'est ainsi que nous sommes parvenus à faire ressortir, dans les propos des enseignants, des sous-entendus, des présupposés et même des ressentis tels que la colère de Faiza contre nous, la compassion de Mokrane vis-à-vis de ses élèves et le «dégoût» de Kahina des problèmes que lui pose l'approche par compétences.

Par ailleurs, c'est grâce à ce concept, qui permet d'étudier le rapport du locuteur aux discours qui traversent le sien et qui se prononcent sur le même sujet, que nous sommes arrivés à dégager dans les paroles des enseignants entretenus:

- des incertitudes, incohérences, modulations, fermeté, etc., dans leur relation avec leurs propres discours (dialogisme intralocutif ou intradiscursif);
- des contournements, évitements, consensus, oppositions, etc., dans leur relation avec le discours de l'enquêtrice (nous) (dialogisme interlocutif) ;
- des rejets, ironie, désaccord, etc., dans leur relation avec les discours d'autrui tels que le discours institutionnel et celui des inspecteurs (dialogisme interdiscursif).

N'omettons pas le dialogisme de nomination qui a servi, dans l'analyse du discours de Rachid, à catégoriser celui-ci parmi les partisans de l'école traditionnelle. En remarquant son

rejet de l'appellation «situation d'intégration» pour préférer celle de «production écrite», nous entrevoyons son positionnement du côté des partisans de cette école puisqu'il choisit de nommer, pareillement, l'activité en question.

Emprunté à G. GUILLAUME, le temps opératif est un autre concept qui a servi à repérer les moments où les enseignants sont traversés par des conflits intérieurs à la base de leurs hésitations et de leurs difficultés de mises en discours. En effet, au sujet d'une certaine réalité, le réglage du sens entre, parfois, en conflit avec la pulsion communicative qui force d'autres programmes de sens à s'extérioriser. Le locuteur, se trouvant ainsi indéterminé à régler tel ou tel discours, laisse des traces de cette dialectique intérieure dans son dit: des lapsus, des hésitations, des prolongements vocaliques, etc.

En conditionnant cette dynamique langagière au contexte situationnel et aux contraintes intersubjectives de l'interaction, les praxématiciens soulignent l'importance de prendre en compte, dans l'analyse, le savoir extralinguistique qui explique ce travail du réglage de sens. Qu'est-ce qui, dans le contexte situationnel de l'interaction, pourrait amener le locuteur à régler un tel discours ? C'est donc pour répondre à une telle question que nous avons pris en considération le statut des enseignants entretenus («simple» enseignant, enseignant formateur, inspecteur), la nature de la relation qui nous lie à chacun d'eux (une relation familière, une relation «horizontale», «verticale», etc.) et la situation plus ou moins formelle de l'interaction (la présence du magnétophone).

Les praxématiciens jugent aussi nécessaire de concevoir la dynamique de la production du sens en continuité avec une autre dynamique relative à la production des niveaux de réalité dans la représentation, car le locuteur, en actualisant son discours, indique, par la même occasion, son point de vue sur la crédibilité qu'il accorde à la réalité qu'il représente et ce au moyen de parapraxèmes. Alors, suivant cet enseignement, nous sommes parvenus à étudier le degré d'assurance des enseignants entretenus quant aux réalités qu'ils ont représentées : l'état d'avancement des élèves, la qualité des formations assurées aux enseignants, les conditions et les moyens pédagogiques disponibles, etc.

Concernant la constitution de notre corpus, nous ne nous sommes pas épargnés la nécessité de prôner une méthodologie conforme aux principes de la praxématique. C'est pourquoi, nous avons d'abord mené une pré-enquête en vue d'établir, à l'issue d'une analyse des réponses recueillies, un guide d'entretien à même de provoquer la parole des enseignants et à cerner

notre thème de discussion (l'approche par compétences) dans sa complexité. Ensuite, nous avons conduit des entretiens qui, étant des échanges verbaux, ont rendu possible, d'une part, l'enregistrement de données analysables (les ratages de la parole et les phénomènes prosodiques) et, d'autre part, la négociation des sens actualisés en discours pour justement désambiguïser des programmes de sens avant même l'analyse.

Etant Fondée sur les principes de la praxématique, cette présente recherche a apporté une réponse à notre problématique en permettant de vérifier nos hypothèses l'une après l'autre. De plus, elle l'a alimentée avec des éléments clarifiant davantage les différentes positions des enseignants entretenus.

En effet, des cinq enseignants, ressortent deux catégories. Une catégorie dont les enseignants préconisent le retour à l'approche traditionnelle et une autre dont les enseignants sont favorables à l'approche par compétences. Il est à souligner que ce résultat n'est pas identique à celui de la pré-enquête du moment que Rachid change radicalement sa position pour rejoindre les enseignants préférant le retour à l'ancienne approche. En outre, il s'est avéré que ceux pour l'approche par compétences ne rejettent pas l'approche traditionnelle. Faiza, du moins, ne le fait pas ouvertement en raison d'un certain «bon» sens. A son tour, Brahim hésite de trancher entre elles et finit par partager son point de vue entre les deux. A la différence de ces enseignants, ceux favorables à l'approche traditionnelle rejettent l'application de l'approche par compétences. Ils ne sont pas pourtant, tous, très attachés à l'ancienne tel que Rachid. Mokrane garde, tout de même, une certaine distance à son égard. Quant à Kahina, elle conditionne son attachement dans la résolution de problèmes pratiques liés à la mise en œuvre de la nouvelle approche.

Nombreuses sont les raisons motivant Mokrane, Rachid et Kahina à préférer le retour à l'approche traditionnelle. Ces trois enseignants, qui estiment que le niveau des élèves régresse depuis la réforme, voient dans l'approche par compétences un facteur qui a contribué à cette régression. Kahina et Rachid soulignent l'existence d'autres causes à cet état de fait. Précisons que, pour Rachid, c'est moins l'approche par compétences qui en est la responsable que la réforme effectuée au niveau du primaire (l'introduction du français en troisième année primaire qui a engendré, dit-il, une réduction du volume horaire). Ainsi, en jugeant l'approche par compétences «coupable», ils optent, tous les trois, pour la traditionnelle dans laquelle «*AU MOINS / l'élève va apprendre quelque chose*» (Rachid 227).

La critique de Mokrane et de Kahina de l'objectif principal de l'approche par compétences, qui ne consiste pas, selon eux, à faire apprendre aux élèves la langue en elle-même, implique qu'ils préconisent l'ancienne approche du fait qu'elle leur permet de se baser sur l'enseignement des outils et des connaissances linguistiques. Kahina dit d'ailleurs : *«l'approche traditionnelle AU MOINS on donne à l'élève des connaissances des savoirs / AU MOINS euh euh il apprend il retient /»* (K159). Cela permet d'expliquer la raison pour laquelle Mokrane considère l'approche par compétences inadéquate à l'enseignement du français, en particulier. En effet, en constatant les grandes difficultés dont souffrent ses élèves dans cette langue, il estime que l'approche traditionnelle, qui se base sur l'enseignement de la langue en elle-même, est plus bénéfique pour eux que l'approche par compétences. Une approche qui s'assigne, selon lui, un autre objectif principal et qui semble ainsi être destinée à des élèves pour qui le français ne présente pas beaucoup de difficultés (Cela nous fait penser aux élèves du cycle secondaire qui auraient acquis certaines notions de bases ou ceux pour qui le français est une langue maternelle). En fait, d'un tel point de vue, des questions intéressantes découlent: l'enseignement du français serait-il le seul à être affecté par la réforme éducative ? L'approche par compétences réussit-elle dans l'enseignement des autres matières ? Une étude comparative des paroles d'enseignants de français, d'une part, et ceux des autres matières, d'autre part, pourrait fournir des éléments de réponses à ces questions.

En vérité, Mokrane, Rachid et Kahina ne réprouvent pas l'approche par compétences en tant que théorie mais la façon dont elle est appliquée et gérée dans nos établissements. C'est pourquoi, ils soulèvent plusieurs problèmes qui empêchent l'application de ses apports, entre autres, la surcharge des classes et des programmes, le manque des moyens pédagogiques, l'insuffisance du temps accordé, etc. Ce qui conduit Rachid et Kahina à souligner que l'approche par compétences, telle qu'elle a été conçue théoriquement, est loin d'être celle qui est appliquée dans nos écoles. En trouvant ainsi des problèmes dans sa mise en œuvre, ils la rejettent au profit de l'ancienne qui leur épargne donc des difficultés d'ordre pratique.

Les trois enseignants insinuent l'existence d'enjeux politiques derrière la réforme éducative. A propos de l'évaluation continue, Mokrane et Kahina déclarent qu'elle est introduite dans le but de voiler le niveau bas des écoliers. Leur attachement à l'approche traditionnelle semble ainsi être une résistance à un système qui, pour eux, paraît mettre en jeu l'intérêt de l'élève.

Se plaignant de la qualité et de la quantité des formations assurées, les trois enseignants refusent l'approche par compétences qui, de ce fait, leur présente des ambiguïtés. Mokrane

penche alors vers l'approche traditionnelle dans laquelle il a une longue expérience. En revanche, Rachid, qui semble être habitué à « son » ancienne approche, paraît décidé à s'y attacher bien qu'une formation de qualité lui soit assurée dans la nouvelle et donc même si les autres problèmes qu'il soulève étaient aussi résolus. Ce qui implique un certain immobilisme de sa part. Son attitude diffère de celle de Kahina, qui n'ayant pas connu l'approche traditionnelle en tant qu'enseignante, dit accepter la réforme si les problèmes que celle-ci pose sont traités. Cela nous conduit à nous interroger s'il y aurait deux catégories d'enseignants favorables à l'approche traditionnelle: celle des anciens qui partageraient avec Rachid son immobilisme et celle des nouveaux qui auraient la même souplesse que celle de Kahina. Une éventuelle étude comparative des représentations des anciens enseignants et des nouveaux pourrait apporter des éclaircissements à cet égard.

Kahina soulève un problème lié aux représentations que se font les élèves et leurs parents de l'enseignement. Pour elle, ils se le représentent encore traditionnellement ; c'est-à-dire, selon le schéma traditionnel «maître transmetteur / élève récepteur». Cela empêche, selon l'enseignante, l'application du nouveau schéma qu'apporte l'approche par compétences, à savoir «enseignant-guide / élève actif». Par conséquent, ne serait-il pas intéressant d'approcher personnellement les élèves, qui sont les plus concernés par cette réforme, pour étudier leurs représentations vis-à-vis de cette nouvelle approche ?

Comparativement aux arguments des trois enseignants Mokrane, Rachid et Kahina, ceux des enseignants favorables à la réforme éducative nous paraissent «légers» et peu convaincants. Faiza fait comprendre sa volonté de se conformer au monde moderne. A son tour, Brahim déclare, dans un discours qui paraît incohérent, que les deux approches sont efficaces, l'une sur le plan de l'oral et l'autre sur le plan de l'écrit. Il s'est avéré, en fait, que ces enseignants ont pour raison capitale de leurs attitudes leur désir de se conformer aux directives institutionnelles exigeant l'approche par compétences.

Rachid et Kahina ont souvent exprimé et défendu leurs points de vue avec assurance et fermeté et ce à la différence de Mokrane qui était le plus hésitant et le plus douteux de ce qu'il avançait.

Les trois enseignants ont assuré, au degré «*in esse*» de la mise en spectacle, la présence de réalités pédagogiques qui ne pourraient être que «diffamatoires» de l'approche par compétences telle qu'elle est appliquée : la régression du niveau des écoliers, la qualité

insatisfaisante des formations assurées dans cette approche ainsi que leur manque, les conditions pédagogiques défavorables à son application et le manque des moyens pédagogiques. Ils ont construit leurs points de vue en opposition avec le discours de l'Institution et des inspecteurs exigeant d'eux l'application de la réforme éducative. Ils le parodient parfois tout en exprimant leur embarras de se trouver face aux difficultés d'exécuter les apports de la réforme. A cet effet, Kahina et Rachid laissent parfois transparaître leur pulsion communicative agitée. Accusant donc l'Institution, ils l'interpellent pour trouver des solutions.

Outre leur difficulté à déclarer ouvertement leur approche préférée, les enseignants favorables à l'approche par compétences avaient du mal à assumer et à défendre leur point de vue. Faiza développait des stratégies pour éluder nos interrogations tout en créant des tensions intersubjectives dans des tentatives visant à mettre fin à nos interrogations qui portent les arguments des «adeptes» de l'approche traditionnelle. Brahim a aussi tenté de camoufler des réalités pour éviter de discréditer la nouvelle approche. Il prétendait même son indifférence des problèmes dont se plaignent des enseignants tels que Mokrane, Rachid et Kahina alors qu'il finissait par s'en plaindre, lui aussi, quant il se trouvait face à la réalité du niveau faible de la majorité de ses élèves.

Les «simples» enseignants ont opté pour l'approche traditionnelle. Ceux ayant un statut d'enseignants formateur et d'inspecteur étaient favorables à l'égard de la nouvelle approche. Néanmoins, Rachid fait l'exception. Etant un enseignant formateur, il choisit, tout de même, l'approche traditionnelle. Nous avons attribué cela à la relation familière qui nous lie à lui et qui lui a permis de se prononcer à l'encontre du discours institutionnel.

A l'issue de la présente étude, il est évident que l'approche par compétences ne fait pas l'unanimité des cinq enseignants. Rachid et Kahina semblent être les enseignants les plus convaincants et ce en raison de l'assurance de leur discours et de leurs arguments assumés pendant nos échanges avec eux. Cependant, cela ne nous autorise pas à déduire qu'il faudrait retourner à l'approche traditionnelle. Le corpus de notre recherche est, en fait, restreint et son extension pourrait révéler une position contradictoire qui serait plus assumée et étayée par des arguments plus solides.

Par ailleurs, il serait intéressant de retourner sur le terrain pour négocier ce qui paraît encore ambigu, à savoir les incohérences et les questions décelées durant les analyses et que nous

n'avons pas su soulever au moment de l'échange. De ce fait, ce travail pourrait servir de pré-enquête pour une recherche plus poussée.

Bibliographie

Bibliographie

A) Praxématique :

- 1) AIT SAHLIA BENAÏSSA A., 1999, *La construction de l'identité dans le langage. Variations autour de l'identité algérienne*, thèse de doctorat, Vol.1, université de Rouen.
- 2) BARBERIS J-M., BRES J. et GARDES-MARDAY F., 1989, « La praxématique », dans *Etudes littéraires*, vol 21, n3, Université Laval, [en ligne], <http://www.erudit.org/revue/etudlitt/1989/v21/n3/500868ar.pdf>, consulté le 20/12/2012.
- 3) BAKHTINE M., 1978, « La structure de l'énoncé », dans *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Guallimard.
- 4) BRES J. et alili, 2005, *Dialogisme et polyphonie. Approche linguistique*, Bruxelles, Duculot.
- 5) CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- 6) DETRIE C., SIBLOT P. et VERINE B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, Honoré Champion.
- 7) GAUDIN F., 2003, *Socioterminologie. Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, Bruxelles, Duculot.
- 8) GUILLAUME G., 1970, *Temps et verbes*, Paris, Champion.
- 9) MALLART BRUSSOSA M., « l'Autre dans la poésie surréaliste: une étude praxématique », [en ligne], [file:///C:/Users/client/Downloads/Dialnet-LAutreDansLaPoesieSurrealiste-1011553%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/client/Downloads/Dialnet-LAutreDansLaPoesieSurrealiste-1011553%20(2).pdf), consulté le 03 /06/ 2013.
- 10) NGUEYEN T-H., 2008, *De la production du sens dans le proverbe. Analyse linguistique contrastive d'un corpus de proverbes contenant des praxèmes corporels en français et en vietnamien*, thèse de doctorat, vol 1, Université Paul-

- Valery, Montpellier III, [en ligne], http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/34/16/PDF/Thi-Huong_NGUYEN.pdf, consulté le 17/02/2013.
- 11) NOSSIK S., «Dialogisme et positionnement politiques dans des récits de vie de migrants russophones», dans *Colloque international Dialogisme : langue, discours*, septembre 2010, Montpellier, [en ligne], http://www.praxiling.fr/IMG/pdf_Nossik1.pdf, consulté le 10/03/2013.
 - 12) SIBLOT P., « Signifiante du praxème nominal », dans *L'information grammaticale*, n° 77, mars 1998, [en ligne], http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/igram_0222-9838_1998_num_77_1_2871, consulté le 9/18/2012.
 - 13) TODOROV T., 1981, *Michael Bakhtine, le principe dialogique suivi des écrits du cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil.
 - 14) TOLLIS F., 1991, *La parole et le sens. Le guillaumisme et l'approche contemporaine du langage*, Paris, Armand Colin.

A) Pédagogie

- 1) BRAHIMI C., 2001, *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*, Québec, [en ligne], http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228_approchecompetences.pdf, consulté le 10/01/2013.
- 2) Commission nationale des programmes, 2005, *Programmes 4^{ème} année moyenne*.
- 3) TOUALBI-THAALIBI N., 2005, «Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie», dans *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, dirigé par TOUALBI-THAALIBI N. et TAWIL S., Rabat, UNESCO-ONPS, [en ligne], <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>, consulté le 18/08/2012.
- 4) ROGIERS X., 2004, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck.
- 5) ROGIERS X., *Approche par compétences*, [en ligne], http://www.youtube.com/watch?v=u7dK_rMWXdI, consulté le 12/12/2013

- 6) Rogiers X., *Modules d'intégration et situations d'intégration*, [en ligne], <http://www.youtube.com/watch?v=HC1AWRUvlls>, consulté le 12/12/2013.
- 7) SCALLAN G., 1999, *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*, [en ligne], <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/harmoni.pdf>, consulté le 23/02/2013.

B) Divers

- 1) AUROUX S., 1996, *La philosophie du langage*, Paris, Puf.
- 2) BLANCHET Ph., 2000, *La linguistique du terrain. Méthodes et théories une approche ethnosociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes.
- 3) GHIGLIONE R., MATALON B., 1992, *Les enquêtes sociologiques*, Paris, Armand colin.
- 4) HAGEGE C., 1985, *L'homme de parole. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, A. Fayad.
- 5) KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986, *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
- 6) SAUSSURE F., 2002, *Cours de linguistique générale*, Béjaia, Talantikit.

Annexes

1. Le guide des entretiens

Introduction

L'approche par compétences a de nos jours un succès planétaire. Elle est appliquée dans plusieurs pays : les Etats-Unis, le Québec, la Suisse, la France et également l'Algérie. Elle permet de développer les compétences des élèves, de les rendre actifs en les mettant dans des situations- problème.

Les programmes

- a- Interroger les entretenus sur:
 - Les apports de l'approche par compétences dans les programmes;
 - La définition de la notion de situation d'intégration;
 - La façon dont ils appliquent cette notion;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans l'application des familles de situation d'intégration.
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur la notion de familles de situations d'intégration depuis leurs réponses.

Les rôles de l'enseignant et de l'élève

- a- Interroger les entretenus sur:
 - La définition du rôle d'enseignant-guide;
 - La façon dont ils l'appliquent;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans son application;
 - La façon dont les élèves réagissent
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur les nouveaux rôles depuis leurs réponses.

Les moyens didactiques

- a- Interroger les entretenus sur les moyens didactiques dont ils se servent pendant les situations d'intégration.
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur ces situations depuis la disponibilité ou non des moyens didactiques nécessaires.

L'évaluation

- a- Interroger les entretenus sur:
 - Les apports de l'approche par compétences dans le système évaluatif;
 - La définition des trois types d'évaluation: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation continue;
 - La façon dont ils appliquent les trois types d'évaluation;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans leur application.
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur les trois types d'évaluation depuis leurs réponses.

Les manuels scolaires

- a- Interroger les entretenus sur:
 - Les apports de l'approche par compétences dans les manuels scolaires;
 - La façon dont ils se servent de ses manuels à la différence de ceux conçus selon l'approche traditionnelle;
 - Les problèmes qu'ils rencontrent dans son usage.
- b- Amener les entretenus à construire leurs opinions sur les manuels conçus selon l'approche par compétences depuis leurs réponses.

La formation des enseignants

- a- Interroger les enseignants sur:
 - Le genre de formations qu'ils ont reçues lors de l'introduction de l'approche par compétences;
 - Leur opinion sur ces formations d'un point de vue qualitatif et quantitatif
- b- Amener les entretenus à construire un point de vue sur l'approche par compétences depuis leurs réponses.

Le degré d'efficacité des deux approches

- a- Interroger les entretenus sur l'état d'avancement des élèves formés avec l'approche traditionnelle et ceux formés avec l'approche par compétences.

- b- Amener les entretenus à comparer entre l'efficacité des deux approches depuis leurs réponses.

Conclusion

Interroger les entretenus sur leur approche préférée.

2. Les conventions de transcription

Les pauses

Nous marquons les pauses par :

/ pour les pauses brèves ;

// pour les pauses moyennes ;

/// pour les pauses longues.

Les prolongements vocaliques

Les deux points superposés (:) représentent des prolongements vocaliques. Leur nombre indique la durée croissante du prolongement (:), (::), (:::), ...

L'hésitation

Euh indique une hésitation.

La troncation

Le tiret (-) renvoie à la troncation d'un mot ou d'une expression.

L'accentuation

Les lettres majuscules marquent l'articulation avec insistance d'un mot ou d'une syllabe. Il est à exclure les abréviations (FLE, BEM, etc.) et les noms propres (Algérie, Canada, etc.).

L'intonation

L'intonation interrogative est marquée par un point d'interrogation (?). Le point d'exclamation (!) renvoie à une intonation exclamative.

Le débit

>.....< indique une actualisation rapide d'un passage ou d'un segment.

<.....> indique une actualisation lente d'un passage ou d'un segment.

Le chevauchement

Le croisement des voix des interlocuteurs est indiqué par le soulignement.

Les formes inaudibles

Le signe (x) renvoie à une syllabe imperceptible. Un mot ou un ensemble de mots inaudibles sont rendus par plusieurs signes : (xx), (xxx), (xxxx),...

La voix

↗ est le signe d'une actualisation à voix haute.

↘ est le signe d'une actualisation à voix basse.

Les expressions traduites

Les crochets [...] enchâssent des mots ou des expressions qui, étant actualisés en kabyle ou en arabe, sont traduites en français.

3. Le corpus

Avec Mokrane

E1 / la pédagogie par les compétences a de nos jours un succès planétaire / elle est appliquée dans plusieurs pays / les Etats-Unis / la Suisse / la France / le Canada et l'Algérie // elle est censée développer les compétences des élèves / de les rendre actifs en les mettant dans des situations problèmes / si on parle des programmes / (oui : M) / qu'est ce que l'approche par compétences a apporté de nouveau dans les programmes ?/

M2 /// euh : comment ça ? / j'ai pas compris ?/ je pense il n y a pas de différence /

E3 / il n'y a pas des activités qui figurent maintenant dans les programmes et :: qui n'existaient pas auparavant avec l'approche traditionnelle ? /

M4 / euh :: à l'exception de la notion du projet / je ::- je ::- /

E5 / il n y a pas ? /

M6 / il y a- il y a- / il y a la terminologie surtout (rire) /

E7 / et sur le plan du contenu ? / par exemple les situations d'intégration /

M8 / mais c'est l'appellation qui a changé c'est tout / à mon avis / je ne sais pas /

E9 / quelle appellation ? /

M10 / bon / en français / en langues / on appelait production écrite / expression écrite / maintenant situation d'intégration /

E11 / non / production écrite ça existe même maintenant / mais il y a d'autres moments d'intégration /

M12 / ah ! vous parlez des- des :- bon / l'intégration des acquis ///

E13 / oui c'est ça /

M14 / ça rentre à mon avis- / bon / il y a une séance qu'on appelait avant une séance de consolidation / exercices de consolidation / c'est à peu près la même chose /// c'est une manière de- de revoir / de : tout ce qu'on a fait pendant la séquence /

E15 / oui comment vous définissez la situation d'intégration ? /

M16 / c'est un exercice global / où on trouve tout ce qu'on a étudié pendant la séquence / en vocabulaire euh : dans toutes les rubriques /

E17 / est-ce que vous pouvez nous donner un exemple ?/

M18 / c'est-à-dire ? /

E19 / un exemple de situation d'intégration /

M20 /// je ne sais pas / une notion qui n'a pas été assimilée par les élèves / on essaye de la revoir sous forme d'exercice avec les élèves /

E21 / un exercice comme tous les autres ? /

M22 / pas comme tous les autres / c'est-à-dire / selon les difficultés des élèves /

E23 / lorsque vous travailliez avec l'approche par objectifs / est-ce que vous aviez besoin de ces situations qui n'existaient pas ? /

M24 / si ça existait mais sous d'autres formes / un exemple seulement / des fois / avant / on l'appelait l'éveil de l'intérêt / mais des fois ça n'éveille pas // on appelait ça la mise en situation / des fois pour amener l'élève à répondre ou à donner des idées sur un sujet / on le met dans une situation // voilà /

E25 / mais vous avez dit qu'on l'appelait production écrite ? /

M26 / ça je pense c'est à l'écrit /

E27 / d'accord / mais aujourd'hui aussi on trouve des productions écrites et des :- des éveils d'intérêt / donc euh confusion ce n'est pas la terminologie qui a changé non ? /

M28 / non ça dépend bon il y a l :- vous me parlez de :- / (situation d'intégration : E) / ih ih [oui oui] mais bon / il y a confusion euh je ne sais pas : /

E29 / combien vous :- vous avez de situations d'intégration dans les programmes ? /

M30 / à la fin de :- pratiquement euh :: ça dépend euh bon / au moins une dans chaque séquence /

E31 / et à la fin de chaque projet / vous avez deux semaines // deux semaines d'intégration remédiation /

M32 // deux semaines ?! /

E33 / oui deux semaines /

M34 / c'est-à-dire ? /

E35 / c'est-à-dire deux semaines de situations d'intégration (rire) /

M36 / euh :: il y a pas de ça / rğu kan ad awıy l- / [attend je vais ramener l- /]

E37 / oui /

(Mokrane cherche dans sa répartition)

M38 / pratiquement il y a rien du tout // voilà / alors tiens / comme dans le deuxième projet / la fin de chaque séquence / voilà / il y a le compte rendu // la remédiation / et l'intégration des acquis / remédiation /

E39 / donc il n'y a pas de situation d'intégration à la fin de chaque projet ? /

M40 / il n'y a rien ! /

E41 / en fait je vous parle de ces situations d'intégration euh parce que dans l'approche par compétences on parle de toute une famille de situation d'intégration // c'est-à-dire euh plusieurs situations où on met l'élève pour qu'il développe sa compétence /

M42 / aw ! / c'est tout ce qu'on nous a donné comme- //

E43 / et si on vous demande par exemple deux semaines de situations d'intégration / est-ce que vous allez les appliquez ? /

M44 /// bon c'est c'est cest- // on est obligé de le faire /

E45 / non je veux dire / est-ce que vous aimeriez les appliquez SI vous avez le choix ? /

M46 / ah ! le choix / le choix / ça dépend // ça dépend // deux semaines / deux semaines / c'est largement suffisant pour remédier aux lacunes des élèves /

E47 / vous allez les appliquez donc ? /

M48 / BIEN SUR /

E49 / vous n'allez pas trouvez des problèmes / par exemple la longueur du programme ?/

M50 / y a / bon / c'est un autre- / VOILA / si on tient compte du programme / vous le savez maintenant / à la fin de chaque- / euh chaque trimestre / on nous demande est-ce qu'on a du retard / est-ce qu'on a finit // est-ce qu'on a atteint des numéros / voilà c'est numéroté /

E51 / si vous n'avez pas le temps / vous allez passer dessus ?/

M52 / on va essayer / on va essayer de- de faire avec /

E53 / vous allez prendre deux semaines ? /

M54 / si on a le temps / oui / c'est intéressant /

E55 / et si vous n'avez pas le temps ? /

M56 / si on a pas le temps / on les fait pas / si on a le choix si on a le choix / sinon on va faire le nécessaire /

E57 / si on parle des rôles de l'enseignant et de l'élève dans les situations d'intégration / par exemple la production écrite (oui : M) c'est une situation d'intégration n'est ce pas ? /

M58 / oui/

E59 / comment appliquez-vous dans cette situation le rôle d'enseignant guide ? /

M60 / le guide ? /

E61 / oui /

M62 / bon il y a deux séances / il y a la préparation de l'écrit / ce sont des exercices bien sûr pour les initier à ::- il y a le- le- la rédaction / le jour de la rédaction c'est l'expression écrite / il y a le professeur qui : nous- qu'est ce qu'on fait ici ? on les aide à rédiger le paragraphe / on utilise le dictionnaire le cahier de leçons tout /

E63 / justement comment vous les aidez ? / est-ce que vous pouvez nous donner un exemple ?/

M64 / un exemple / je passe voir tout le monde // si par exemple un élève a besoin d'une orthographe / je leur demande à chaque fois s'il y a un mot difficile / je le porte sur le tableau ou bien qu'ils consultent le dictionnaire /// voilà /

E65 / donc vous les orienter ? /

M66 / voilà / orienter guider // et :: les aider à écrire / bon euh ce sont des élèves qui présentent beaucoup de difficultés surtout en orthographe / donc on les aide /

E67 / d'accord / maintenant est-ce que vous arrivez à guider tout vos élèves ? /

M 68 / ah ! pas /// tous les élèves mais on les aide pas beaucoup /

E69 / combien d'élèves avez-vous dans la classe ? /

M70 / il y a vingt sept / des fois oui des fois non / les bon- / les bon élèves n'ont pas besoin d'être soutenus / ou bien / bon euh :: on les aide pas beaucoup // on s'intéresse beaucoup plus aux élèves qui présentent des difficultés /

E71 / est-ce que ce n'est pas fatigant de travailler de cette manière ? /

M72 / BIEN SUR (ton plaintif) / c'est trop fatigant / il y a le facteur temps / en une heure euh : des fois les élèves ne terminent pas / des fois on est condamné à les- condamné à :: à leur dire de finir à la maison l'expression écrite /

E73 / comment vos élèves réagissent-ils dans la classe ? /

M74 / justement / justement // voilà c'est là où réside le blocage dont on parlait tout à l'heure / ils ont des blocages /

E75 / il y a des éléments perturbateurs ? /

M76 / non je n'ai pas ce problème nekini [moi] / je n'ai pas ce problème /

E77 / d'accord / donc ils sont actifs ou non ? /

M78 / non ils sont pas actifs / ils essayent d'être actifs /

E79 / est-ce que ce n'est pas de votre rôle de les motiver ? /

M80 / OUI justement c'est notre tâche / mais c'est difficile / c'est comme si on leur demande l'impossible / ils ont les idées dans leur têtes / ils n'arrivent pas à les exprimer en français /

E81 / comment on peut remédier à cela ? /

M82 / bon il y a beaucoup- /// il y a les moyens // surtout les moyens / personnellement c'est mon idée à moi / bibliothèque équipée de salles de lecture /

E83 / donc si on leur fournit les moyens c'est bon ? /

M84 /c'est juste un exemple /

E85 / oui d'accord /

M86 / c'est juste un exemple parmi d'autres / il y a le facteur temps / vous parlez de la rédaction / le compte rendu / le compte rendu / on on nous demande de le faire en une heure // on ne peut pas le faire // avant / avant chaque enseignant de langue avait deux heures /

E87/ est-ce que vous sentez le besoin de ces moyens didactiques ? bibliothèques / salles de lectures ? /

M88 / BIEN SUR / mais BIEN SUR / ils sont très utiles /

E89 / est-ce qu'on peut dire que ces situations d'intégration ou vous euh : vous : adopter le rôle de guide réussissent dans ces conditions ? /

M90 / non : ///

E91 / elles ne réussissent pas ? /

M92 / c'est c'est c'est- ///

E93 / le pourcentage de réussite ? /

M94 / le :- // ça ne réussit pas / puisqu'il y a le manque de temps / il y a beaucoup :- //

E95 / donc ça ne réussit pas /

M96 / ça réussit :: PAs à cent pour cent mais // je peux dire que c'est non / pourquoi ? / parce que tout simplement les mêmes fautes reviennent / on remédie bon / on corrige certaines fautes / et ça revient /

E97 / d'accord / et si on parle de l'évaluation / qu'est-ce que l'approche par compétences a apporté de nouveau dans le système évaluatif ?

M98 /// je ne vois pas vraiment de différence sauf que maintenant je : je constate que :: eh :: en cherchant la qualité je ne sais pas :: en voulant :: faire comprendre aux gens comme quoi cette approche réussit / et : on :: on distribue des notes euh comme ça gratuitement aux élèves je pense /

E99 / quelles notes ? j'ai pas compris /

M100 / je parle de l'évaluation continue / cette fameuse évaluation continue /

E101 / comment justement vous évaluez vos élèves ? / avec cette évaluation continue /

M102 / c'est-à-dire on se base sur quoi pour noter l'élève en : en évaluation continue ?

E103 / oui /

M104 / il y a le projet / la note du projet / il y a la participation en classe / il y a la discipline / il y a :: l'assiduité / c'est à dire c'est que quand on donne un travail à l'élève / pour le faire chez lui / bon euh il y a

E105 / vous voulez dire l'effort que fait l'élève pour s'améliorer ? /

M106 / euh :: bon / non pour ce qui me concerne je me base surtout sur la participation en classe / le projet / l'assiduité /

E107 / oui donc elle est bénéfique cette évaluation continue ? /

M108 / elle est BENEFIQUE / mais c'est TRES difficile à gérer ? /

E109 / pourquoi ? /

M110 / bon euh : si on a une classe par exemple // et qu'est ce qu'on nous demande surtout de faire // est-ce que les élèves euh viennent avec les affaires / il y a des trucs / donc ce n'est pas un ce n'est pas deux c'est plusieurs / c'est pas- c'est bénéfique mais difficile à gérer /

E112 / à cause de la surcharge de classe ?/

M113 / la surcharge de classes / quand on a beaucoup de classes /

E114 / d'accord / il y a une note qui dit qu'il faut attribuer à l'élève une note de dix euh- /

M115 / dix et plus ? /

E116 / oui c'est ça / est ce vous êtes d'accord avec ça ?/

M117 /// bon :: la note elle-même euh : pourquoi dix et plus / je trouve ça logique / mais on exagère en distribuant ça / pourquoi ? / euh : ça n'incite pas à l'élève à faire un effort / c'est c'est presque gratuit / on doit DEfinir les points sur lesquels on doit se baser / pas comme ça / bon donc en ce qui me concerne / je tiens compte de la participation du projet de l'assiduité / mais d'autres je ne sais pas ce qu'ils font / ON DOIT définir les points sur lesquels se baser /

E118 / est-ce que vous attribuez vous réellement dix et plus ? /

M119 / oui c'est ce que je fais //

E120 / mais il y a d'élèves qui ne participent pas du tout qui sont passifs / vous leur donner comme même un dix ! / est-ce que cela est logique ?

M121 / oui / bon euh :: la note de l'évaluation continue / elle a été faite / elle a été conçu / parce que tout simplement / on dit comme quoi l'élève ne fait- il fait quelque chose / il écrit des fois on l'interroge il répond des fois / donc il n'y a pas d'élèves qui ne :: qui ne fait rien /

E122 / mais il y a certains enseignants qui se plaignent d'élèves qui ne font rien / non ? /

M123 / non rien non / rien non je pense pas / déjà (rire) il vient à l'école (rire) /

E124 / vous leur attribuez un dix parce qu'ils viennent à l'école ?/

M125 / PAs un dix / non non pas un dix / quand il ne il ne vous fait pas euh : quand il ne participe pas : au : projet / c'est capital / à mon sens il y a les deux points sur lesquels je me base surtout moi c'est le projet et la participation en classe /

E126 / est-ce qu'il y a des élèves qui méritent moins de dix ? /

M127 / oui /

E128 / d'accord // il y a d'autres types d'évaluation dont on entendait pas parler euh dans l'approche traditionnelle / nous avons l'évaluation diagnostique et formative par exemple / qu'est-ce que vous entendez dire par l'évaluation diagnostique ? /

M129 / l'évaluation diagnostique c'est-à-dire au début de l'année / soit au début de l'année scolaire / en gros / pour cerner le niveau de :: de chaque élève /

E130 / ses difficultés ?/

M131 / ses difficultés mais on a réservé une semaine /

E132 / une semaine et alors ? /

M133 / une semaine c'est très peu /

E134 / pourquoi c'est peu ? /

M135 / pourquoi ? ça demande beaucoup de temps pour cerner exactement le niveau de l'élève // et ensuite on nous demande de : d y remédier (rire) /

E136 / donc ça ne réussit pas ?/

M137 / ah ! non /

E138 / à cause de l'absence des élèves au début de l'année je suppose?/

M139 / il y a les absences / il y a les plus de trois mois des vacances / est-ce qu'on cerne vraiment le niveau de l'élève / je pense pas /

E140 / est-ce que vous ne pratiquez pas cette évaluation diagnostique avec l'approche traditionnelle ? /

M141 / on le faisait / on le faisait / mais // mais : bon comme ça juste pour cerner globalement le niveau de la classe /

E142 / donc comme vous le faites maintenant ? /

M143 / PAs la même chose / maintenant il y a une semaine une semaine / on nous demande d y remédier /

E144 / et : autrefois ? / avec l'approche traditionnelle ? /

M145 / autrefois on cerne le niveau global de la classe / la remédiation était au Fil de l'année // en faisant notre propre temps //

E146 / et maintenant vous y remédiez en une semaine // vous la considérez comme peu ? /

M147 / BIEN SUR que c'est peu /// ça demande au moins un mois /

E148 / si on parle maintenant de l'évaluation formative / que veut dire pour vous l'évaluation formative ? /

M149 /// l'évaluation formative euh c'est le- // c'est le- c'est l'expression écrite /

E150 / il y a pas d'autres formes d'évaluation formatives ?/

M151 /// euh : à mon avis / c'est l'expression écrite /

E152 / on dit que l'évaluation formative se fait tout au long de l'année / c'est-à-dire on évalue le ::- l'amélioration de l'élève comment ? / en lui corrigeant ses exercices euh : en faisant des rappels et même en corrigeant leur productions écrites /

M153 / c'est tout ça : euh :: mais / SI on fait vraiment tout ça // est-ce qu'on termine ?/ d'ici la fin de l'année / surtout avec le niveau TRES faible des élèves / pratiquement : c'est c'est impossible à gérer /

E154 / mais il y a des inspecteurs qui disent que : : vous devez faire cette évaluation formative et que : l'enseignant doit faire ça il doit avoir une certaine intelligence et des stratégies pour gérer tout ça / qu'est-ce que vous en dites ? /

M155 / c'est facile à dire / mais c'est TRES difficile à faire / ils nous donnent des recettes comme ça / mais pour réaliser sur le terrain / c'est c'est pas possible /

E156 / d'accord / est ce que vous utilisez des techniques tels que les questionnaires / les entretiens avec les parents d'élèves / les débats et les discussions avec les élèves pour connaître leurs difficultés ? // ça rentre aussi dans l'évaluation formative /

M157 // [xx] ça dois se faire avec l'administration de l'école / très intéressant / avec l'association des parents d'élèves / mais : mais / jusqu'à preuve du contraire / ça ne se fait pas /

E158 / pourquoi à votre avis ? /

M159 / ah ! /// je ne sais pas / on les convoque pas / des fois on convoque un parent / pour euh un cas d'indiscipline / les parents des fois ils ne se présentent pas / et que :: que dire de : de :: de :: l'impliquer dans le le [xxx] de son enfant /

E160 / donc c'est impossible ? //

M161 / pas :: impossible mais :: mais il faut- ce nest pas à nous de gérer tout ça / c'est l'administration // par exemple on peut dire telle ou telle heure les parents vont venir // voilà /

E162 / d'accord / avez-vous un carnet pour porter les résultats de l'évaluation formative / un carnet de bord par exemple /

M163 / pratiquement / pour ce qui me concerne je note pas tout / tout tout non / pratiquement c'est difficile /

E164 / c'est difficile /

M165 / il y a la note- il y a euh : l'évaluation diagnostique / il y a la participation en classe et le projet / c'est suffisant /

E166 / vous préférez qu'on les supprime ? /

M167 / pas supprimer / non /

E168 / qu'est-ce que vous proposez ? /

M169 / euh :: /// la même chose aussi / il faut / il faut définir /// euh :: de quoi on parlait déjà ? /

E170 / de l'évaluation diagnostique et formative /

M171 / voilà l'évaluation / on doit pas tenir compte de tout ce qu'on fait // on vas choisir trois quatre volet / je ne sais pas / je vous ai dit tout à l'heure / le- la participation / le projet / il y a la note de : surtout la note euh // de l'expression écrite /

E172 / est-ce qu'il n y avait pas l'évaluation formative dans l'approche traditionnelle ?/

M173 / il y avait :: / mais c'était beaucoup plus une initiative du professeur / c'est tout c'est pas indiqué du tout /

E174/ c'est pas officialisé /

M175 / non non / comme le cas- /

E176 / est-ce que vous réussissez avec cette évaluation à progresser le niveau de vos élèves ? /

M177 / je vous ai dit tout à l'heure (rire) que ça ça ça régresse // continuellement /

E178 / donc elle n'est pas du tout efficace ? /

M179 / peut être ça réussit ailleurs je ne sais pas /

E180 / ailleurs où exactement ?

M181 / je ne sais pas où le niveau est bon / je ne sais pas peut-être en ville on pratique la la langue mais dans le village non /

E182 / donc c'est un problème de société /

M183 / mais bien sûr / c'est très important /

E184 / si on parle des manuels scolaires / les apports de l'approche par compétences dans les manuels scolaires /

M185 / il n y a pas de différences euh / les anciens et ceux de maintenant /

E186 / sur le plan du contenu / il n y a pas de différences ? /

M187 / justement le contenu / le contenu / euh :: l'élève des fois se désintéresse / pourquoi ? / parce que l'élève ne se reconnaissent pas je parle des textes de lectures /

E188 / mais je veux savoir s'il y a des activités dans ces manuels qui n'existaient pas dans ceux de l'approche traditionnelle / les apports les nouveautés /

M189 / nouveauté je vois pas / à part les thèmes / c'est presque la même chose /

E190 / mais si prends par exemple le livre de quatrième année / je trouve plusieurs situations problèmes

M191 : ah ! /

E192 / il y a aussi les grilles d'auto-évaluation /

M193 / oui mais quand on nous propose je ne sais pas ces situations (rire) / il y a pas le temps
/ quand est-ce on va faire ça ? / pour arriver déjà à faire une c'est déjà bien /

E194 / si on parle de la formation des enseignants / quelle genre de formation avez-vous
reçues euh lors de l'introduction de l'approche par compétences ? /

M195 / il y a les conférences avec les inspecteurs quelques semaines / mais c'était
INSIGNIFIANT par rapport à : à ce qu'il y a dans cette approche /

E 196 / insignifiant c'est-à-dire ? /

M197 / euh insignifiant c'est-à-dire /// on a- bon quand on lit le : le livre d'accompagnement
[xxx] on le lit et on explique c'est pas une formation /

E198 / c'est pas une formation /

M199 / s'il n'est pas suivi d'un travail sur le terrain avec les élèves /

E200 / mais il y des inspecteurs qui disent que : c'est à l'enseignant de faire des efforts / de
chercher / il y a certains enseignants qui sont habitués à la routine / alors euh ils
n'acceptent pas tout ce qui est nouveau ?/

M201 / i::h (oui ::) / justement / un inspecteur / lui aussi a fait une formation / une formation /
il DOIT saisir le contenu de cette approche / le rôle de l'inspecteur est d'aider
l'enseignant /

E202 / vous n'avez pas trouvez cette aide ? /

M203 / ih (oui) c'est ce qu'on nous disait à chaque fois / je viens de voir un inspecteur [xxxx]
à chaque fois il nous dit j'apprend de vous / donc il nous donne pas de compte en classe
/ mais ils doivent les inspecteurs aider les enseignants / c'est son rôle /

E204 / maintenant si on parle de l'approche par compétences d'une manière générale/ en
l'appliquant sur le terrain / avez-vous constaté son efficacité / dans l'amélioration du
niveau de vos élèves /

M205 / justement c'est ça l- le problème qui se pose / en l'utilisant la la cette approche/ c'est
que nos élèves / d'abord / c'est c'est le français / ce n'est pas leur langue maternelle /

E206 / ce n'est pas leur langue maternelle / elle est pour eux quelle langue ? quelle
statut ?/

M207 / c'est une langue étrangère euh- /

E208 / qui veut dire ?/

M209 / bon / c'est c'est quelque chose d'étranger pour eux / ils ont beaucoup de difficultés /
des fois ils ont du MAL à terminer une phrase à s'exprimer dire ce qu'ils pensent /

E210 / d'accord / donc /

M211 / des fois et quand on leur confie un travail / soit en classe où à la maison / ils ont du
MAL à le faire /

E212 / donc cette approche n'a pas réussi à améliorer leur niveau ?/

M213 / voilà / bon / il a été lancé en euh : 2004 à peu près / en 2004 jusqu'à maintenant je
constate une régression /

E214 / est-ce que c'est une régression grave ?/

M215 / à mon sens / il est très grave /

E216 / très grave ! /

M217 / Dans la mesure où / on ne constate pas comme ça euh : un une quelconque
amélioration / je ne sais pas : les- /

E218 / c'est avec tous les élèves cette régression ? /

M219 / pas avec tous les élèves / quand on a une classe de : de trente / il y'en a que DEUX
trois élèves / qui : qui Essayent de de suivre et tout / qui essayent d'assimiler mais //
trois sur trente- //

E220 / c'est peu ?/

M221 / ah : c'est trop peu même /

E222 / et : en appliquant l'approche traditionnelle / est-ce que vous avez constaté cette même
régression chez vos élèves ? /

M223 / la différence avec la l'approche par objectif / j'ai connu beaucoup plus l'approche par
objectif / l'objectif est très clair si ça ne va pas on essaye de : d'y remédier / mais
comparativement à l'approche par compétences c'est que / l- l'enfant on le met dans
une situation / il y a le manque de moyens /

E224 / donc est ce qu'il ya une régression avec l'approche traditionnelle / oui ou non ?/

M225 / je ne sais pas euh :: / bon / il y a une régression mais PAs aussi grave que maintenant
avec l'approche par les compétences /

E226 / donc est-ce qu'on peut dire que l'approche par compétences euh / L'Approche
traditionnelle est plus efficace que l'approche par compétences parce que justement le
niveau- /

M227 / à mon avis / je penche beaucoup plus vers l'approche par objectifs / AU MOINS /
l'élève va apprendre quelque chose / c'est clair on DEfinit les objectifs à atteindre /
c'est clair / donc / bon / s'il arrive à assimiler à :: comprendre // UN objectif sur trois

ou sur deux c'est déjà bien / il y a un autre problème aussi / l'approche par objectif on apprend la langue // on apprend la langue // mais par contre- //

E228 / mais par contre quoi ? On apprend quoi avec l'approche par compétences ? /

M229 / on : on essaye de : de faire / en faisant par exemple le projet / l'élève il est confronté à beaucoup beaucoup de choses / à beaucoup d'informations il ya beaucoup l'informations / pas la langue/

E230 / et : l'approche par compétences / quel est son objectif principal ?/

M231: c'est l'information à mon avis (voix basse) / c'est tout je pense /

E232 / l'information c'est-à-dire ? /

M233 / c'est-à-dire l'enfant arrive à avoir beaucoup d'informations sur beaucoup de sujets : / le cas du projet / bon / il fait une recherche / peut-être il lit beaucoup de livres ou bien consulte beaucoup de sites internet / POUr Arriver à : faire son texte ou à développer son : son sujet /

E234 / mais il y'a des objectifs de langue définis et précis dans l'approche par compétences aussi ? /

M235 // il y a des objectifs définis certes / déjà la la la / comment ? / l'approche par compétences / c'est c'est une suite / c'est une complémentarité de ::- mais // à mon avis / je- / l'élève n'apprend pas la langue / alors que l'objectif PRINcIPal de l'enseignement de la langue / la langue française / c'est la langue en elle-même / ce qui n'est pas le cas dans l'approche par compétences /

E236 / donc pour vous c'est la pédagogie traditionnelle qui est la pédagogie la plus efficace ? /

M237 / à mon avis c'est c'est c'est- je ne sais pas à mon avis à / je ne sais pas si c'est l'approche que je connais le mieux / à mon avis la pédagogie par objectifs est la meilleure approche /

E238 / si on vous donne le choix vous choisissez cette approche ? /

M238 / bien sûr / oui /

Avec Rachid

- E1 / l'approche par compétences a de nos jours un succès planétaire / elle est appliquée dans plusieurs pays / les Etats-Unis / la Suisse / la France / le Canada et l'Algérie / elle est censée développer les compétences des élèves de les rendre actifs en les mettant dans des situations problèmes / si on parle des programmes / qu'est ce que la pédagogie par compétences a apporté de nouveau dans les programmes ? /
- R2 //// (les activités : E) / dans les programmes- dans les programmes / bon déjà la méthode par compétences // c'était- / c'est une méthode qui a été importée / comme toute autre méthode elle a été importée du Canada particulièrement / EN Algérie / bon / si on regarde pour le niveau au moyen / tescið [tu as] première année deuxième troisième quatrième année / il y a UNE seule amélioration / c'est l'amélioration des :- des outils de travail / c'est-à-dire le manuel de l'élève / le manuel de l'élève- /
- E3 / mais si on parle uniquement des programmes / il y a maintenant des activités qui n'existaient pas auparavant avec l'approche traditionnelle ? /
- R4/ non c'était les mêmes productions / c'était les mêmes activités / (il n y a pas- : E) / SI on prend par exemple l'ancien système / lorsqu'on travaillait avec les unités didactiques / nous avions donc la lecture / la lecture entraînement / la- le : lecture compréhension / la lecture entraînement vocabulaire grammaire etc / préparation de l'écrit donc c'est la même chose /
- E5 / mais il y a ce qu'on appelle aujourd'hui des situations d'intégrations / il y a- /
- R6 / situation d'intégration c'est quoi ? / c'est la production écrite / c'était la production écrite c'est-à-dire avant- / (c'est l'appellation qui a changé ? : E) / il y a l'appellation qui a changé / avant on l'appelait pro- on l'appelait expression écrite / ou bien paragraphe / c'est la production de l'élève / c'est-à-dire / qu'est ce qu'il y a / ils ont ajouté quelque chose de plus par rapport à avant ils ont ajouté ce qu'on appelle les critères de réussites / mais actuellement si vous regardez les livres de deuxième année / deuxième année troisième année il y a des séances de préparation à l'écrit / ON prépare pas les élèves à l'écrit c'était pas comme avant / il y a ce qu'on appelle atelier d'écriture / (c'est la préparation : E) / c'est la préparation / mais avant c'était pas la même méthode qu'on appliquait /
- E7 / revenant aux programmes et aux situations d'intégration / lorsqu'on regarde les programmes actuels on trouve à la fin de chaque projet deux semaines de situation

d'intégration et à la fin de chaque séquence deux moments de situations d'intégration n'est ce pas ? /

R8 / comment des moments d'intégration ? / j'ai pas compris /

E9 / si on prend par exemple le conte des deuxièmes années / (ih ih [oui oui]: R) / la séquence une c'est la situation initiale / à la fin de cette séquence il y a production écrite remédiation / après la deuxième séquence c'est la même chose / la troisième aussi et vers la fin du projet on trouve deux semaines d'intégration des acquis // donc tout ça c'est un apport non ? /

R10 / est-ce que dans le livre de :- dans le manuel de l'élève / on trouve tout ça ? /

E11 / non les manuels c'est autre chose / je parle des programmes / est-ce que vous appliquez ces situations d'intégration ? /

R12// je vous ai dit que : // moi je suis :- c'est-à-dire j'applique ce qu'il y a sur le livre de l'élève / les situations d'intégration c'est une appellation je vois pas- je vois pas ce qu'elles ont apporté pour l'élève /

E13 / comment vous définissez ces situations d'intégration /

R14 / c'est-à-dire eux d'après : les programmes ou bien d'après le ::- comment appelle les documents d'accompagnement / la situation d'intégration / c'est mobiliser tous les acquis / que- toutes les compétences soit disant que l'élève a acquises durant euh durant la semaine / sous forme d'une production écrite qui va euh :- dont le but est le même que celui du projet en général / ou bien de la séquence du moins /

E15 / mais pourquoi vous ne les appliquez pas ces situations d'intégration ? / qui se trouvent dans les programmes ? /

R16 / non mais :- mais c'est pas clair dans- dans les programmes il n'y a pas de si- on parle de ces situations intégrales euh d'intégration plutôt / mais je ne vois pas : euh- je n'arrive pas à me situer / où sont ces situations d'intégration ? /

E17 / à la fin du projet / c'est écrit dans les répartitions non ? /

R18 / il n'y a rien d'écrit / DANS les programmes BIENSUR mais comment les appliquer ? /

E19 / c'est comme la production écrite /

R20 / c'est la production écrite /

E21 / mais il y a plusieurs /

R22 / comment il y a plusieurs ? /

E23 / avec l'approche par compétences on parle D'UNE famille de situations d'intégration / il s'agit de plusieurs situations d'intégration et non seulement une production écrite /

R24 / non comment- qu'elles sont- combien vous avez distingué de situations d'intégration et elles se situent où ? /

E25 / je vous ai dit deux semaines à la fin de chaque projet /

R26 / à la fin de chaque projet : euh d'abord il ya la séquence projet généralement il y a trois séquences / c'est ça ? / (oui : E) / en deuxième année il y a quatre séquences dans le premier projet / vous avez donc dans la situation d'intégration/ je l'appelle production écrite /séquence une / l'élève introduit- l'élève va :: écrire une situation initiale / dans la deuxième séquence / il va CONtinuer la situation initiale avec l'évènement / troisième il va introduire un dialogue quatrième c'est : la situation finale / (après à la fin- : E) / A la fin il aura produit un petit conte /

E27 //// ok donc est ce que vous croyez qu'une seule production écrite est suffisante pour développer les compétences de vos élèves ? /

R28 / non je vous ai dit il y a une seule /

E29 / est-ce qu'elle est suffisante ? /

R30 / normalement euh : c'est-à-dire qu'est ce qu'on fait dans : le programme actuel il y a des situations / d'intégration dans chaque séquence dans chaque séance pourquoi ? / à- l'élève est appelé à produire / à chaque fois à produire il fait un point de langue / à la fin / bon il fait des exercices / des exercices d'application de grammaire surtout du vocabulaire de conjugaison / sur l'emploi du passé simple et de l'imparfait / le DERnier exercice c'est une situation d'intégration c'est-à-dire même dans les anciens programmes il y avait ça / les anciens programmes / quand on fait la grammaire à la fin qu'est ce qu'on lui dit ? / on fait la grammaire sur la complétive / à la fin on lui donne une activité / en français on appelle pas une activité mais un exercice / pourquoi ? / parce que il faut comprendre une chose que ce sont les anglophones- les anglophones qui ont essayé d'influencer la langue française en Algérie en introduisant le mot activité sinon moi je l'appellerai exercice /

E31 / est-ce que vous aimeriez appliquer plus d'une seule production écrite ? /

R32 / mais actuellement qu'est ce qu'on fait ?/ quand on fait le BEM par exemple / au BEM qu'est ce qu'on fait ? / on leur donne / des questions comme avant plus // une production écrite /

E33 / mais si on vous donne la possibilité d'élaborer les répartitions / est-ce que vous mettrez plus d'une situation- situation d'intégration c'est à dire une famille de situation d'intégration ? /

R34 / mais actuellement j'ai pas encore saisi le sens de situation d'intégration /

E35 / mais vous l'avez défini tout à l'heure /

- R36 / NON je voulais- je l'avait défini MAIS de manière- c'est-à-dire euh c'est pas d'une manière précise / c'est une généralité / pourquoi ? / parce que l'élève- le livre de l'élève ne contient pas plusieurs situations d'intégration / si vous dites à chaque séquence / il y a situation à la fin il vaut mieux l'appeler production écrite/
- E37 / mais ma question est claire / est-ce que vous aimeriez qu'il y ait plusieurs productions écrites au lieu d'une seule ? /
- R38 // même dans l'ancien système il y avait plusieurs / dans l'ancien système chaque unité didactique se termine par une seule- se termine par une seule production écrite /
- E39 / non – /
- R40 / actuellement actuellement ils ont changé les concepts et les mots C'EST TOUT sinon rien de changer par rapport à l'ancien système /
- E41 / non je veux dire je veux dire au lieu qu'elle se termine par une seule production écrite elle se termine par plusieurs / est-ce que vous aimeriez cela ? /
- R42 / non lorsqu'on travaillait par dossier / par dossier / dans chaque dossier / vous trouvez deux trois unités didactiques / CHAQUE unité didactique se termine par une production écrite donc c'est le même- par une production écrite donc c'est le même système qu'avec l'approche par compétences / et je vois pas qu'est ce qu'elle a apporté de plus /
- E43 / mais je vous interroge sur votre avis à vous / est ce que / vous aimeriez que cette séquence se termine par plusieurs productions écrites ? /
- R44 / bon euh bon déjà une on arrive difficilement à la réussir / et comment proposer plusieurs productions écrites ? /
- E45 / mais une seule ne suffit pas /
- R46 / pourquoi ne suffit pas ? /
- E47 / par exemple si on corrige la production écrite cette fois-ci euh dans une autre production ils commettront les mêmes erreurs // une seule ne peut pas donc améliorer leur niveau /
- R48 //// leur niveau leur niveau sur le plan de l'écrit ou sur- /
- E49 / de l'écrit oui puisque'on parle de la production écrite /
- R50 / pourquoi ? parfois- parfois il y a des élèves qui parlent bien le français qui répondent bien à l'oral / mais à l'écrit ils sont- ils sont pas forts / donc- donc ce n'est PAS en multipliant les productions écrites / qu'on va améliorer le niveau des élèves / le niveau de l'élève si on veut vraiment l'améliorer le niveau de l'élève dans la langue française surtout / il faut multiplier- il faut augmenter l'horaire au primaire / et pour que l'élève arrive AU MOINS avec un minimum / est-ce que vous avez les premières années ? /

(non : E) / tu n'as pas les premières années ?/ (oui : E) / c'est une catastrophe et pourtant il y a des situations d'intégration si vous interroger euh : un enseignant du primaire il va vous raconter la même chose / il va vous dire nous avons des situations d'intégration nous avons des projets / mais on voit pas le résultat à la fin de la cinquième année /

E51/ donc vous préférez ne pas les appliquer /

R52/ on peut pas appliquer toutes les- déjà il n'y a pas- est-ce que vous ::- la sé- combien une séquence elle prend ? deux semaines ? / (oui : E) / Actuellement actuellement qu'est ce qu'on fait ?/ actuellement l'académie ou bien le ministère de l'éducation / gère la pédagogie de manière politique et de manière administrative / zik [jadis] amek qqaren ?[comment on dit ?] / qqaren- ak [on dit] il faut avancer euh : doucement pour arriver sûrement / tura [maintenant] qu'est qu'on dit ? / il faut- il faut se hâter / VITE / euh : le quinze novembre / leçon numéro :: soixante cinq / vous lui dites que je suis à la séance soixante trois vous serez blâmés / donc dagi [ici] // tu vas déduire / que / les concepteurs ou bien ceux qui appliquent les programmes / ils ne cherchent / QUE terminer / or que dans l'approche par compétences / il n'y a pas de programmes / l'approche par compétences / il n'y a pas de programmes / il y a des compétences qu'on doit installer chez- chez :- chez l'apprenant /// au début / en deux mille trois deux mille quatre / ils nous ont donné un manuel / de première année moyenne /yesea [il a] sept projets // quand on a évoqué avec les insp- et puis ils ont réduit l'horaire de français à trois heures / trois heures par semaines / est-ce que vous croyez que vous allez terminez ces projets ? // mais l'année d'après / si l'élève ne- l'enseignement / c'est- c'est- c'est normalement c'est une chaîne / si il ya un maillon qui se perd la chaîne (xxxx) / c'est une continuité / si on fait trois projets / ou bien deux projets / vous avez raté quatre projets // donc l'élève n'a pas acquis soit disant les compétences qui sont dans les projets / et comment il va aborder l'enseignement de : euh- les projets de deuxième année /// dagi [ici] vous allez voir belli- udqqaren ara kan belli kunwi ayettetaren [que- ils doivent pas dire que c'est vous qui choisissez] / parce que l'enseignant il N'A JAMAIS été associé à ce genre de choses / on nous a JAMAIS consultés // il font ça DANS les bureaux / s [avec] l'internet taf ! taf ! taf ! approche adyekteb [il écrit] il ne regarde ni le terrain walu [rien] / donc c'est une question administrative la pédagogie / normalement la pédagogie est administrée par des pédagogues et non pas par des gens de bureaux /

E53 / donc on peut dire- /

R54 / dans l'esprit de la méthode elle- même c'est quelque chose de bien mais pour son application sur le terrain / ça pose beaucoup de problèmes / parmi les problèmes il y a

donc / si on fait euh :- si on travaille avec euh par exemple en Ang- au : Canada s'ils travaillent avec l'approche par compétences ils ont les moyens / ils n'ont pas des classes- les classes- les classes ne dépassent pas vingt élèves /

E55 / et si on parle maintenant des rôles enseignant guide élève actif / comment vous appliquez lorsque par exemple vous faites les productions écrites / ce sont des situations d'intégration ? / (ih [oui] : R) / comment vous appliquez le rôle d'enseignant guide ? / on parle maintenant d'enseignant guide /

R56 / c'est-à-dire voilà ce sont des concepts / on parle (rire) d'un enseignant guide (rire) sinon c'est la même chose c'était comme avant / je le faisais avant / comment je fais ? / en expression écrite / je propose un sujet / avec les critères de réussite / qu'on donnait avant SANS le savoir / SANS dire qu'il s'agit de critères de réussite / je passe dans les rangs / j'aide les élèves faibles // je :- je les guide dans le travail /

E57 / est-ce que vous arrivez à guider tous vos élèves ? /

R58 / non : je me concentre spécialement sur les élèves qui ont un niveau : qui n'est pas euh :- qui n'ont pas un bon niveau c'est-à-dire les faibles /

E59 / pourquoi vous n'arrivez pas à les guider tous ? /

R60 / parce qu'il y a : ils- ils sont nombreux ! si vous avez QUARANTE élèves vous avez une heure de- une heure donc ça vous reste quarante cinq minutes / si vous consacrez UNE minute par élève donc la séance est terminée /

E61 / et comment vos élèves réagissent-ils ? /

R62 / bon : c'est-à-dire dans le :- / qu'est ce- qu'est qu'il faut faire avec ça ? / un des enseignant qui sont jeunes comme vous par exemple / ils [x] procéder par ce qu'on appelle des jets / j / e / t / vous : donnez / à vos élèves / je vais vers l'expression / dans la rubrique je vais vers l'expression écrite / vous proposez un sujet à vos élèves / ils FONT le sujet / CE sujet doit être normalement celui de la production / ils disent ce que l'élève va acquérir pour réussir la production écrite de la séquence /

E63 / c'est au début de la séquence /

R64 / oui ENSuite vous ramassez les- les copies de vos élèves / vous les corrigez / vous remettez le brouillon tel qu'il est et eux vont le refaire pour le corriger et vous le corriger une deuxième fois / mais cette méthode est-ce qu'on peut le faire avec quarante cinq élèves ?/

E65 / c'est impossible même pour nous les jeunes (rire) /

R66 / ih [oui] /

E67 / comment vos élèves réagissent –ils ? est-ce qu'ils sont actifs ?/

R68 / comment ils réagissent ? / les élèves quand ils voient un écrit ils ont peur de l'écrit / ils n'ont pas le bagage nécessaire pour affronter : un sujet donné donc ils ont peur / ils essayent ils essayent de bâcler de remettre / pour l'élève il essaye de terminer pour remettre sa copie /

E69 / est-ce que vous ne croyez pas que c'est de votre rôle de les motiver ? /

R70 / cela dépend du sujet qu'on leur propose euh on peut les motiver bien sûr / c'est facile de les- PAS facile / on peut : on essaye de les motiver mais on arrive pas / quand vous avez quelqu'un devant vous / en tant qu'adulte / on vous donne un test chinois // même si on vous motive / est-ce que réellement vous allez le lire ? / un élève / en première année moyenne / auquel on demande / de produire / de produire par exemple le :- / en deuxième année / de produire un conte / DEJA un adulte / il ne peut pas produire un conte / comment un élève va produire un conte /// deuxième année surtout la légende / la légende en deuxième année / vous croyez QUE les supports qui ont été choisis avec les équipes pédagogiques soit disant choisis par la ministre conviennent à vos élèves ? / les légendes ni n [celle de] deuxièmes années / mudd-itent [donne les] pour quelqu'un qui est à l'université il va pas s'en sortir / le livre de- de- du livre- quand vous parlez de situations d'intégration / l'ex- livre de deuxième année moyenne // là où on parle de progression thématique éclatée / à l'université déjà ! comment donc ! est-ce que l'élève qui va passer en deuxième année / il aura déjà RIEN appris en deuxième année pour affronter la troisième année // même si vous essayez de :- de le motiver en deuxième année / je pense pas qu'il va arriver /

E71 / donc on peut dire que ces situations ne réussissent pas /

R72 / les productions écrites en Algérie / elles n'ont jamais réussi / je vais vous orienter / à lire / le livre / l'école algérienne à Ben Badis de Laila [x] qui a pris un corpus d'élèves qui préparaient la licence en langue française / il les a corrigé / je suis arrivé en retard parce que le bus □□□[m'a laissé] / vous allez trouvé des exemples comme ça / comment un élève / un étudiant à l'université qui n'arrive pas à produire / à raconter son programme journalier de huit heures jusqu'à seize heures / un élève de moyen le :- pourra le faire ? / bon je vois pas:-/

E73 / est-ce que vous aimeriez qu'on supprime ces situations ? /

R74 / NON on va pas supprimer les situations d'intégration / >les situations d'intégration / c'était comme avant la production écrite< ↑ / RIEN n'a changé / moi je n'arrive pas- /

E75 / mais puisqu'elles ne réussissent pas il vaut mieux les supprimer /

R76 / pourquoi ? / parce qu'on arabe on dit الوضعية الإدماجية / ils ont des situations- des situations d'intégrations sinon on parle de production écrite / la production écrite / on ne peut pas la supprimer parce que l'élève doit apprendre à écrire/ ne serait-ce qu'avec des fautes // AU MOINS construire des idées / actuellement même les français / c'est leur langue maternelle mais ils font des fautes d'orthographe / ils font des fautes de conjugaison / les professeurs de français se plaignent / même la France entière elle se plaint de son orthographe Arrivée à un POINT où ils ont demandé de remplacer le p h f ils vont écrire un seul f / donc il y a un problème ici ? / alors chez nous en Algérie où : la langue déjà étrangère / où les moyens ne sont pas les mêmes / anida attafed [où tu vas trouver] l'élève ne parle pas le français le PEU de français qu'il parle / c'est pour donner juste une réponse / déjà [x] en kabyle ou en arabe / donc dagi [ici] c'est-à-dire le problème il faut revoir / l'horaire / il faut revoir dans la formation des enseignants / parce que actuellement nekkini dayen [moi c'est bon] / on a travaillé TRENTE ans avec une méthode / ils ne pourront JAMAIS me changer d'habitude / quelque soit :- qu'ils appelle situation d'intégration ney [ou] situation de COMMUNICATION (ton moqueur) je n'arriverai JAMAIS à changer ma méthode parce que je suis préparé pour ça / je suis plongé dans cette méthode pendant trente ans / du jour au lendemain on vous disent de changer / actuellement en Algérie il faut voir / quatre vingt pour cent // si ce n'est pas plus DES enseignants de français ou d'arabe de math de physique n'appliquent JAMAIS la méthode par compétences /

E77 / mais il y a certains inspecteurs qui disent justement que c'est la faute des enseignants qui ne veulent pas travailler qui ne veulent pas faire des efforts /

R78 / non les inspecteurs // non // non la faute- mais mademoiselle pourquoi ? pourquoi ? / nous on est comme les élèves / c'est-à-dire on est pas motivé / vous dites (rire) est-ce que vous motivez vos élèves ? / les inspecteurs est-ce qu'il nous motivent ? / EUX- même ils ne savent pas l'appliquer / est-ce que vous avez trouvé un enseignant / jeu- un inspecteur- l'essentiel / ceux qui sortent de l'université peut être ils l'applique / pourquoi ? / parce qu'ils sont préparés pour ça / les ANciens inspecteurs / n'appliquent JAmAIS la méthode par compétences / ILS ne savent pas l'appliquer /

E79 / d'accord et si on parle des moyens / quels sont les moyens pédagogiques que vous utilisez pendant les situations d'intégration ?/

R80 / bon euh : généralement c'est le manuel de l'élève (ih [oui] : E) / euh des documents euh :: qui traitent du même thème et que je rapporte de l'internet /(em : E) des supports euh des fois j'essaye de- de multiplier- /

E81 / et les élèves qu'est-ce qu'ils utilisent pendant- /

R82 / bon ce sont leur- c'est- c'est le matériel qu'utilisent les élèves / c'est-à-dire je fais des polycopés (xxxx) parfois les situations d'intégration / il y en a même en France (xxxx) rédiger une fable / donc je fais des tirages je distribue aux élèves / je les motive parfois /

E83 / est-ce que vous n'avez pas besoin d'avoir d'autres moyens / par exemple dictionnaires internet etc ? /

R84 / bien sûr c'est censé- si faute de moyens on va pas réussir / donc il faut multiplier les moyens /

E85 / est-ce qu'ils sont vraiment essentiels ces moyens /

R86 / MOI ce que j'aimerais surtout c'est la formation /

E87 / la formation de qui ? /

R88 / c'est la formation des enseignants / il faut former les enseignants / pourquoi ? / parce que surtout les nouveaux / nous ça y est on ne pourra JAMAIS revenir en arrière / on a une- une méthode de travail on ne peut pas l'abandonner / mais actuellement les jeunes ils doivent- même s'ils sortent de l'université / ils doivent les former / il faut une formation continue / MAIS une formation à haut niveau / la formation elle doit se faire par les CONcepteurs de la méthode et non pas les inspecteurs / parce que nos inspecteurs eux- mêmes ils ne sont pas formés / comment arriveront-ils à former d'autres ? /

E89 / mais si on parle de l'approche traditionnelle toujours dans ces situations d'intégration / ça réussissait non ? /

R90 / plus ou moins /

E91 / pourquoi ? / les enseignants n'étaient pas formés ? /

R92 / non c'est à peu près la même chose / c'est-à-dire je vous ai cité le livre de- (rire) de Laila [x] / les lan- les algériens / c'est-à-dire depuis / l'arabisation / avant l'arabisation ça réussit / pourquoi ? / il y avait des- il y avait comme même des élèves qui produisaient quelque chose de bien parce qu'il y a un APPORT des autres matières /

E93 / donc c'est pas avant l'approche par compétences / avant l'arabisation /

R94 / BIEN sûr / c'est l'arabisation / Actuellement en arabisation / Avant l'arabisation / nekkini [moi] j'ai fait l'enseignement bilingue / par exemple je veux dire belli [comme quoi] nous avons un champ carré / un champ / je sais : j'ajoute le mot carré / parce que je faisais les calculs en français / mais actuellement / un élève ne sait même pas dire un cercle ! / ni un cercle ni un triangle / même si vous lui faites de la terminologie / ce n'est pas- il y a pas l'apport de la langue français comme avant / avant par exemple on faisait les sciences naturelles / les sciences physiques tout en français / c'est ce qui a : permis

aux anciens d'écrire / d'ailleurs- / D'AILLeurs actuellemnt / on a plus d'écrivains algériens / de : l'expression de langue française / on a plus / a part la génération Mouloud Feraoun Mouloud Mammeri Tahar Djaout / est-ce qu'on a des écrivains actuellement ? / ulac [il n y a pas] /

E95 / et si on parle de l'évaluation / les apports de l'approche par compétences dans le système évaluatif / qu'est qu'elle a apporté de nouveau ? /

R96 / de quelle évaluation on parle ? /

E97 / euh : en général /

R98/ l'évaluation est-ce que des copies / l'évaluation euh ::- /

E99 / on parle dans l'approche par compétences- on parle de types d'évaluation qui n'existaient pas auparavant /

R100 //// amek yaeni ? [comment ?] /// je vois pas les autres types ↓/

E101 / par exemple l'évaluation diagnostique / l'évaluation formative /

R102 / ih [oui] on parle / ce sont des concepts qui existaient avant / on le faisait sans faire attention / au début de l'année quand les élèves nous arrivaient d'un cycle à un autre // on leur faisait des interrogations écrites / on leur faisait des devoirs pour voir à peu près leur niveau / maintenant on l'appelle évaluation diagnostique/

E103 / mais avant il y avait pas remédiation à cela /

R104/ même actuellement il n y a- est ce que vous allez recevoir des élèves en première année moyenne / vous leur faites un test d'évaluation diagnostique pour diagnostiquer : les- les- les lacunes et leurs erreurs / EST-ce que vous allez remédier EN une semaine de remédiation ? ↗ / vous allez remédiez à TOUTES les fautes que vous avez recensées / dans les productions de vos élèves ?! // donc on revient à la même chose ce sont DES TERMES / c'est une MODE / on parle d'évaluation euh diagnostique formative euh on parle mais réellement il n y a pas d'évaluation /

E105 / mais c'est bien de les mentionner euh : parce que vous le faisiez intuitivement /

R106 / non c'est-à-dire on le faisiez intuitivement / de manière intuitive et globale /

E107/ mais c'est bien de les officialiser /

R108 / maintenant c'est- on leur a donné un nom C'EST TOUT / évaluation diagnostique / évaluation sommative / on les a fait à l'ITE lorsque nous étions en formation / nous avons fait tout ça /

E109 / et l'évaluation formative ? / qu'est-ce que vous entendez par euh : cette évaluation ? /

R110 / d'ailleurs dans les livres / par exemple si vous prenez les anciens :- les- les- les manuels // de troisième année et de quatrième / moyenne / il y a- il y a l'évaluation formative // mais je vois qu'actuellement elles sont- elles sont disparues /

E111 / j'ai pas saisi /

R112 / non dans le livre de deuxième année / dans le livre de première année / dans l'actuel livre de troisième année / est-ce qu'on trouve ces évaluations ? // troisième année le livre actuel / donc il y a- /

E113 / elle n'existe pas ? /

R114 / elle n'existe pas / dans le livre de quatrième année / actuellement c'est un sujet de rédaction //

E115 / il n'y a pas d'autres formes d'évaluation ? /

R116 / DANS le livre il n'y a que celle-ci /

E117 / hors du livre il n'y a pas d'autres ? /

R118 / non / non /

E119 / les rappels / la correction des exercices etc ce sont des évaluations formatives /

R120 / <c'est à peu près dans :- dans le sens> ➤ /

E121 / est-ce qu'il n'y avait pas cette évaluation avec l'approche traditionnelle ? /

R122 /// l'évaluation formative donc il y a- / ça existait bien sûr / d'ailleurs il y a bien avant l'approche communica- l'approche par compétences / bien avant / toutes les leçons commencent par des rappels / actuellement la partie rappel a disparu / on va directement sur le manuel de- le livre de l'élève lis // observe / lis observe // SI l'enseignant n'avait pas travaillé l'an- l'ancien système- / j'ai fait plusieurs CAPEF où les enseignants // pour la plupart / ne font jamais de rappels NI de l'éveil de l'intérêt avec leurs élèves / pourquoi ? / pourquoi ? / parce qu'ils suivent aveuglément ce qu'il y a dans le manuel de l'élève / donc les concepteurs ils ont pas pensé qu'ils ont affaire / à des enseignants- /

E123 / donc vous voulez dire qu'on parle de l'évaluation formative mais on applique pas /

R124 / BIEN sûr /

E125 / et si on parle d'autres techniques d'évaluation formative / par exemple des questionnaires et des entretiens avec les parents des élèves / des débats avec les élèves pour qu'ils vous disent leurs difficultés etc / est-ce que vous faites cela sur le terrain ? /

R126 / non je le fais pas / déjà nos élèves ne savent pas parler français /

E127 / ne serait -ce que qu'en arabe ou en kabyle /

R128 / mais si :- mais si j'interroge mes élèves en arabe ou en kabyle / donc je vais devenir un enseignant d'arabe / ou un enseignant euh de tamazight / c'est pas mon rôle /

E129 / et avec les parents d'élèves ? /

R130 / e::h les parents d'élèves lorsqu'ils viennent dans l'établissement qu'est-ce qu'ils font ? / qu'est-ce qu'ils viennent faire ?// vous ne savez pas ? /

E131 / non (rire) /

R132 / ils viennent demander des notes en plus pour leurs élèves pour leurs enfants / d'aider leurs enfants / est-ce que vous avez reçu un parent qui vous a parlé des difficultés que rencontrent son enfant ? / son fils- son fils ou sa fille dans la lecture ? // akyini nekkini zikenni nehfeḍ a b c d euh euh nessen anyar / yak yeqqar ?/ [il va te dire moi, autrefois, nous avons appris a b c d euh euh et nous savons lire / ils savent lire j'espère ? /] mais actuellement / quand ils viennent / soit à la fin du trimestre / on reçoit beaucoup de parents ah ? / mais ils n'ont JAMAIS parlé de niveau ni de :- mais bon je ne vois pas dagi [ici] euh à mademoiselle dagi [ici] on les – c'est- c'est- c'est de la théorie (un ton moqueur) c'est de la théorie /

E133 / on ne peut pas l'appliquer sur le terrain /

R134 / SUR le terrain c'est PAS facile ↗// je vois PAS un enseignant qui applique / l'approche par compétences / comme elle a été CONçues par ses concepteurs / pourquoi ? / parce que j'ai lu beaucoup sur la :- l'approche par compétences au Canada surtout / il y a MEME des CANadiens qui l'ont- qui la rejettent /

E135 / même s'il y a les moyens ? /

R136 / c'était comme l'école fondamentale / l'école fondamentale / si on regarde la conception / c'est la pé- c'est une école MEILLEURE / mais à la fin / uyalen même semman-as [après ils l'on même appelé] l'école fondamental / on lui a changé de :- de- d'appellation pourquoi ? / parce que [xxxxxx] alors que / on était pas préparé on était pas préparé pour ça / actuellement / la méthode agi [celle-là] / l'approche par compétences / je vous ai dit qu'elle est appliquée au primaire / comment voulez-vous qu'un élèves du primaire / qui est en première année / sache / d'où est-ce qu'on va délivrer son passeport / et ça va lui servir A QUOI ?/ au lieu de lui apprendre à lire à écrire et à compter / ce sont les TROIS enseignements fondamentaux / l'élève / lorsque l'élève sait lire sait écrire sait compter c'est la réussite / pourquoi ? / NOUS les anciens / on a fait que du calcul au calcul / mais HEUreusement / et non pas malheureusement / mais HEURreusement ceux qui dirigent actuellement l'Algérie / ce sont les élites des années soixante dix qui [xxx] l'école à l'époque /

E137 / et si on parle maintenant des manuels scolaires / les apports de l'approche par compétences dans les manuels /

R138 / les manuels je crois / yaeni [c'est-à-dire] à mon sens / ils sont bien conçus / mieux que les anciens manuels / c'est-à-dire ils sont beaucoup clairs / il- il y a une certaine euh- / c'est-à-dire il y a une démarche / même si un élève rate son cours- /

E139 / mais vous avez dit qu'il n y a pas de rappels ! /

M140 / NON c'est-à-dire la conception du manuels / Actuelle et celle des anciens / c'est :- actuellement ils sont bien fait /

E141 / en quoi ? /

R142 / en quoi ? / il y a la démarche / non je vous ai dit pour les rappels / les rappels c'est à l'enseignant de penser / c'est ce qu'on appelle l'éveil de l'intérêt / par exemple avant de commencer de parler d'un thème / il faut euh il faut qu'il y ait : un- un certain rappel ou bien du matériel pour attirer l'élève /

E143 / mais c'est bien de les mentionner dans les livres pour les enseignants /

R144 / les enseignants nouveaux peut-être / mais pour le manuel actuellement / l'élève / un élève qui sait lire / il peut rater son cours en classe / mais // en suivant le :- le plan de la leçon qui est donné sur le :- le manuel / il peut- / il peut comme même retenir quelque chose /

E145 / on parle maintenant de la formation des enseignants / quel genre de formation avez-vous reçues lors de l'introduction de l'approche par compétences ? /

R146 / AUCUNE /

E147 / aucune formation ?! /

R148 / AUCUNE formation /

E149/ vous avez parlé tout à l'heure de documents d'accompagnement- /

R150 / NON c'était des formations personnelles / c'était des documents d'accompagnement euh- /

E151 / c'est un genre de formation ? /

R152 / ce n'est pas une formation euh ih [oui] ce sont c'est- c'est- ils ont fait ça des autres pays développés / ils les ont imprimés en Algérie puis on : nous met devant des choses // auxquelles sommes pas habitués /// (em : E) on a fait des séminaires / l'inspecteur lui-même n'arrivait pas :- / il n'arrivait même pas à comprendre ce qu'il y a dans les :- dans les :- dans les documents d'accompagnement /

E153 / donc il y a négligence ?/

R154 / il y a une très grande négligence / il y a des inspecteurs / ils manquent de formation / l'enseignant manque de formation / le directeur manque de formation / le volet formation en Algérie / il est complètement négligé / ON parle de formation parce qu'il y a des

budgets c'est tout / sinon réellement / actuellement euh ceux qui ont fait des cours à l'université / comme nous par exemple des PEF qui ont fait- qui ont fait quatre ans pour devenir PEM / est-ce que vous croyez qu'ils étaient formés ?/ pendant les quatre ans // ala [sauf] le copiage / le copiage- / le copiage adyas aydyini[il vient me dire] / juste pour la catégorie c'est tout / mais sur le plan formation je DEfie quiconque adirouh andyaxdem [il vient nous faire] un cours af [sur] l'approche par compétences aki [celle-ci] /

E155 / mais il y a certains inspecteurs qui disent que c'est à l'enseignant de travailler / de chercher etc /

R156 / ET eux qu'est ce qu'ils doivent faire ? ↑ (rire) / ih ! dagi [ici] l'enseignant c'est vrai que l'enseignant doit chercher / nekkini [moi] j'ai commencé instituteur i [dans] l'école primaire dans les années soixante soixante dix / je cherchais à comprendre c'est- c'est tout à fait normal / quand tu es jeune / dans un village / tu enseigne le français / tu dois aller à la recherche des informations / mais l'inspecteur qu'est ce qu'il donne ? qu'est-ce qu'il fait ? que fait l'inspecteur pendant ce temps ? / hein ! iruḥ ixeddem les affaires yef iman-is [il va pour faire des affaires] /

E157 / maintenant en appliquant l'approche par compétences sur le terrain / avez-vous constaté son efficacité dans l'amélioration du niveau de vos élèves ? /

R158 / bon / particulièrement j'ai rien constaté comme euh- comme résultats / pourquoi ? parce que déjà / nous on est pas euh- on est pas préparé à : appliquer l'A P C / on a été formé par l'école traditionnelle / donc / à peine l'introduction c'est en deux mille trois ? / (en deux mille quatre : E) / deux mille trois deux mille quatre / donc euh je ne savais même pas comment l'appliquer / sincèrement je l'applique pas / j'applique la méthode euh : l'ancienne méthode /

E159 / donc vous n'appliquez pas :- /

R160 / NON /

E161 / vous appliquez la méthode traditionnelle ?/

R162 / la méthode traditionnelle /

E163 / traditionnelle / et si on parle par exemple des projets / mais vous ne faites pas les projets ? /

R164 / SI on fait les projets / mais les élèves / habituellement - /

E165 / donc vous appliquez- /

R166 / non non on applique c'est-à-dire parfois // on :- on travaille sur les deux // mais pour appliquer la méthode par com- l'APC la :- l'approche par compétences déjà l'effectif ne le permet pas /

E167 / donc vous l'appliquez partiellement /

R168 / partiellement même pour les projets / il faut qu'il y ait du temps pour les suivre/ on lui donne un projet sur les droits de l'enfant / que font :- que font : nos élèves actuellement ? / ils vont sur internet / ils vous ramène la plate forme des :- des droits de l'enfant / alors que ils doivent produire /

E169 / vous voulez donc dire qu'elle n'est pas bien appliquée /

R170 / elle n'est pas bien appliquée /

E171 / elle n'est pas bien appliquée / maintenant en regardant le niveau / est-ce qu'on peut dire qu'il y a une régression du niveau des élèves ? /

R172 / une régression du niveau c'est-à-dire tout dépend- tout dépend de l'établissement /

E173 / non je parle de vos élèves /

R174 / mes élèves bon euh : c'est-à-dire la ville- les élèves de la ville sont beaucoup plu- ils- ils ont beaucoup plus des connaissances que ceux :- ceux des zones rurales / il y a l'internet / les parents qui ont un niveau scolaire comme euh- qui sont instruits / donc c'est un facteur DE PLUS / >c'est-à-dire on ne peut pas dire que c'est l'approche par compétences qui a permis à ce que le niveau soit bon< /

E175 / donc il y a une amélioration avec vos élèves ? /

R176 / [xxx] c'est-à-dire lorsqu'il y avait jusqu'à la sixième année fondamentale / (em : E) / les élèves qui arrivaient / bon c'était le fondamental septième année huitième année neuvième année / il y avait des manques / mais quand même c'était un peu :- c'était beaucoup mieux qu'actuellement /

E177 / c'est à ce moment-là que vous avez constaté une régression ? /

R178 / le niveau / le niveau // jusqu'à :: deux ans de ça / le niveau était bon / mais les deux dernières années / on constate une régression / pourquoi ? / parce que les élèves / euh qui arrivaient en première année moyenne / ils ont fait cinq ans dinna [là-bas] cinq ans avec l'enseignement de l'arabe / ils font trois heures et demie en : toisième année pour euh- dinna [là-bas] / trois heures et d- cinq heures en quatrième année / cinq heures en sixième année / si vous comptez le nombre de- d'heures par ans / vous allez trouver qu'il y a une régre- il y a un manque d'à peu près soixan- soixante soixante cinq heures par ans par rapport à l'anc- l'ancien système /

E179 / donc il y a un problème au niveau du primaire /

R180 / donc les élèves qui étaient bons- / les élèves qui étaient bons / c'était les élèves qui ont jusqu'à la sixième année / après qu'on- qu'on a introduit le français / normalement il a été introduit en deux mille trois en deuxième année euh primaire / une année après ils ont revu : politiquement donc ils- ils ont- d'après le ministre de l'éducation / il avait déclaré qu'ils avaient constaté que / les enfants algériens / ne pouvaient pas apprendre une deuxième langue étrangère en deuxième année primaire / donc il l'on repoussée en troisième année / A partir de là // il a eu une réduction d'horaire or que- or que dans l'enseignement fondamental / ils avaient six heures en quatrième année / six heures en cinquième année six heures en sixième année / si vous faites le calcul par rapport actuellement- actuellement il y a un déficit / donc l'élève qui arrive en première année moyenne / même si on :- on le prépare pour l'approche par compétences on y arrivera pas /

E181 / d'accord / on parle maintenant du niveau des élèves formés selon l'approche traditionnelle / y avait-il une amélioration ?/

R182 //// bon je vous ai dit il y a deux ans de ça- cela dépend du milieu / par exemple l'année passé nous avons des quatrièmes année :- /

E183 / non si on parle uniquement de l'époque où vous avez travaillé avec l'approche traditionnelle /

R184 / ça donnait beaucoup plus les- les résultats qu'actuellement ?/

E185 / donc on peut dire qu'il y avait une amélioration ? /

R186 / BIEN SUR / parce que actuellement / l'approche par compétences / pour la réussir / il faut qu'il y ait :: des conditions favorables / par exemple la réduction d'effectif dans la classe / l'approche com- l'approche plutôt par compétences on doit travailler par groupes / par sous-groupes /

E187 / d'accord / est-ce que lorsqu'il y avait cette amélioration du niveau des élèves c'était dû à :l'approche par- l'approche traditionnelle ? /

R188 / non c'était c'était euh : surtout grâce à : la méthode traditionnelle /

E189 / mais vous avez dit que vous travaillez maintenant à peu près comme avec l'approche traditionnelle et pourtant il y a régression ! /

R190 / non et pourtant je vous ai expliqué/ je vous ai dit qu'il y a un déficit d'horaires/ c'est pas l'approche traditionnelle ↗/ pourquoi? / les élèves qui arrivent actuellement en première année moyenne euh : leur profil de sortie de cinquième année il n a pas été agréable / quand il- un élève arrive- un élève en première année moyenne et qu'il ne sait pas déchiffrer donc même au primaire on applique la :- l'approche par compétences // ce

qui fait elle n'a rien donné / les- les enseignants du primaire euh ils travaillent par projet / c'est la même méthode que : euh le moyen / mais qu'est-ce qu'on remarque ? / on remarque qu'il y a toujours des manques / surtout la langue étrangère / déjà / c'est une langue étrangère un / deux donc il y a le milieu de l'élève / et puis il y a la méthode /

E191 / donc d'après tout ce que nous avons dit / si on compare efficacité de l'approche par compétences et l'approche traditionnelle / quelle est la plus efficace ? /

R192 /// puisque l'approche par compétences je travaille pas avec / parfois / on essaye // euh :: j'aimerais bien travaillé avec l'approche- l'approche traditionnelle / elle est plus efficace/

E 193 / malgré qu'il y a régression ? /

R194 / la régression / elle existe dans les deux / donc au moins je travaille avec la méthode avec la quelle c'est-à-dire j'arrive quand même à obtenir le peu de résultats que l'approche par compétences /

E195 / donc vous aimeriez retourner à l'approche traditionnelle ? /

R196 / oui c'est sûr /

Avec Kahina

- E1 / l'approche par compétences a de nos jours un succès planétaire / elle est appliquée dans plusieurs pays / les Etats-Unis / la Suisse / la France / le Canada et l'Algérie / elle est censée développer les compétences des élèves de les rendre actifs en les mettant dans des situations problèmes / si on parle des programmes / qu'est ce que la pédagogie par compétences a apporté de nouveau dans les programmes ? /
- K2 // euh : elle a apporté les projets euh les situations d'intégrations / (oui : E) /// euh par rapport- / (aux programmes : E) / les programmes sont chargés /
- E3 / non je veux dire qu'elles sont les nouvelles activités qui existent maintenant et qui n'existaient pas avec l'approche traditionnelle ? /
- K4 / il y a :: euh le :- le :- les situations d'intégrations /
- E5 / que veut dire pour vous les situations d'intégration ? /
- K6 / c'est :: euh les élèves- ils utilisent certaines informations qu'ils connaissent pour euh :: comment dirai-je trouver une solution euh : à un problème / à une situation problème /
- E7 / un certain problème posé / (oui : K) / pendant la situation d'intégration / ils vont réintégrer toutes les connaissances / (oui les connaissances : K) / acquises pendant la séquence ou le projet écoulé /
- K8 / pour trouver une solution à une problématique /
- E9 / oui bon maintenant dans les programmes il y a des FAMilles de situations d'intégrations / nous avons deux semaines d'intégrations à la fin de chaque projet / pour pouvoir développer les compétences des élèves / c'est écrit dans la répartition intégration remédiation /
- K10 // oui /
- E11 / comment vous appliquez ces situations d'intégrations dans la classe ? /
- K12 // euh c'est ::- j'expose la situation qui pose problème aux élèves et euh :: je laisse les élèves travailler seuls /
- E13 / c'est eux qui travaillent /
- K14 / oui c'est eux qui travaillent et l'enseignant il doit euh orienter : les élèves qui travaillent par groupes /
- E15 / et vous appliquez les DEUX semaines d'intégration ? /
- K16 // euh : il y a pas de temps /
- E17 / pourquoi ? /
- K18 / parce que c'est chargé le programme /

E19 / c'est trop chargé ? /

K20 / c'est trop chargé donc euh- /

E21 / combien de situations d'intégration appliquez vous ? /

K22 / j'ai pas compris /

E23 / vous avez normalement dans la répartition deux semaines d'intégration remédiation à la fin de chaque projet n'est-ce pas ? /

K24 / oui /

E25 / combien de séances appliquez-vous ? / vous appliquez les deux semaines ? /

K26 / bon euh ça dépend du temps /

E27 / à peu près combien ? /

K28 / une deux /

E29 / donc euh vous vous contentez de une ou deux c'est impossible d'aller au-delà ? /

K30/ ah non ! /

E31 / d'accord est-ce que vous trouvez que ces situations sont efficaces ?/

K32 / euh : pour les élèves euh ou bien pour les enseignants (rire) /

E33 / euh les deux si vous voulez /

K34 / pour euh :: pour l'enseignant il trouve des :- des problèmes pendant que les élèves rédigent ou bien euh- /

E35 / quels genre de problèmes ? /

K36 / il peut pas guider : trente élèves trente cinq élèves dans la classe euh- /

E37 /quoi d'autre ? / il y a d'autres problèmes ? /

K38 // ih [oui] le temps euh dans une heure on peut pas guider tous les élèves l'effectif de classe ne le permet pas /

E39 / et pour l'élève ?/

K40 / POUR l'élève euh il va PAS donc- il n'a pas de bagages des connaissances pour pouvoir réaliser une situation d'intégration /

E41 / mais vous êtes censés leur donner ces connaissances avant de leur demander de les intégrer dans une situation non ? /

K42 / MAIS : le problème de l'élève il ne PEUT PAS ur yezmir ara [il ne peut pas] intégrer toutes- tout ce qu'il a fait pendant le :- /

E43 / mais c'est ça l'objectif des situations d'intégration c'est de les rendre capables d'intégrer ce qu'ils ont fait /

K44 / OUI :: mais c'est ulac [il n'y a pas] le temps c'est peu euh si chaque enseignant a un groupe un seul groupe une dizaine d'élèves il va les suivre il s'intéresse seulement au :-

au groupe il va bien le suivre petit à petit l'élève arrivera à pouvoir intégrer ses connaissances / mais avec le grand nombre des élèves le peu de temps qu'on nous donne in ne peut pas faire tout ça tu m'as compris ? /

E45 / est-ce que vous voulez dire par là que théoriquement c'est bien mais- /

K46 / théoriquement c'est bien mais dans la pratique- /

E47 / on peut dire que c'est impossible de bien pratiquer ces situations ? /

K48 / c'est c'est- si BIEN SUR que c'est impossible /

E49 / il y a pas un moyen- /

K50 / SI SI l'enseignant il l'applique / donc euh il l'applique sur cinq six élèves et il néglige les autres /

E51 / il n'y a pas un moyen de faire- faire- ou surmonter ce problème de temps ou de surcharge de classes ? /

K52 / la solution n'est pas chez l'enseignant qui va :- qui va régler le problème / l'enseignant il a un programme il faut le terminer / il a un temps il faut ::- //

E53 / maintenant si on parle des rôles enseignant-guide et élève-actif / qu'est ce que vous entendez dire d'abord par enseignant-guide ? /

K54 / euh un :- un enseignant guide c'est :- donc son rôle c'est juste de GERer la situation dans la classe /

E55 / comment ça ? / comment vous le faites ? /

K56 / donc euh il va orienter l'élève puisque euh- par exemple une situation problème il va lui donner ce qu'il FAUT pour euh- les moyens/ pour résoudre le problème / c'est le- le- le- l'élève il va manipuler : il VA chercher euh :- /

E57 / et vous ? quel est votre rôle ? /

K58 / le- le- le- l'enseignant se contente de guider / par exemple il lui montre les étapes à suivre / il lui donne les moyens /

E59 / quels moyens ? /

K60 / par exemple euh je ne sais pas moi euh par exemple un dictionnaire ou bien un ouvrage donc je lui demande de chercher dans un tel ouvrage pour trouver ce qu'il faut ! / donc la solution c'est l'élève qui doit la trouver en utilisant ces- ces moyens /

E61 / vous trouvez un problème dans l'application de ce rôle d'enseignant-guide ? /

K62 / oui /

E63 / quels genre de problèmes ? /

K64 / c'est que les élèves euh- les élèves ne sont pas actifs / ils ne travaillent pas // ils ne veu :lent pas travailler /

E65 / du tout ! /

K66 / du tout /

E67 / vous parlez de tous les élèves ? certains ? /

K68 / bon il y a toujours des BONS élèves c'est- c'est un problème- c'est- c'est que dans- dans UNE seule classe puisque nos classes sont trop chargées dans UNE seule classe on peut trouver cinq ou six élèves / sont excellent / et le reste avec un niveau BAS /

E69 / un niveau BAS ? /

K70 / oui un niveau BAS / et même euh je veux dire euh ils ne veulent pas travailler /

E71 / pourquoi à votre avis ? /

K72 / parce que : c'est :- // donc euh dès le primaire- / (oui : E) / dès le primaire ils n'ont pas cette culture euh euh- de chercher d'essayer de pROduire // (oui : E) / même si : euh :: au niveau de la famille ils ne cherchent PAS à produire c'est toujours ils attendent recevoir des informations de leurs enseignants /

E73 / c'est un problème d'éducation vous voulez dire ? /

K74 / UN problème d'éducation UN problème de culture akka ittureban [c'est comme ça qu'ils sont éduqués] / ils se sont trouvés- même dans la famille à la maison ils n'essayent pas de faire quelque chose ils comptent sur d'autres / voilà /

E75 / ils comptent sur les enseignants /

K76 / même euh les parents euh puisque l'approche par compétences agi [cette approche par compétences] c'est nouveau- c'est nouveau ici chez nous / donc on dit toujours à l'élève quand il sort de la maison ḥesses mliḥ i cix acu id yenna [écoute bien ce que l'enseignant dit] /

E77 / mais c'est pas contre l'approche par compétences ! /

K78 / mais ḤESSES [écoute] qu'est- qu'est-ce que cela veut dire ? / ça veut dire l'élève ne peut pas dire à son enseignant non est-ce que c'est comme ça ? / ad iḥesses kan [il écoute seulement] il reçoit uniquement /

E79 / donc vous voulez dire que les parents ne recommandent pas à leurs enfants de travailler : d'être actifs en classe / c'est ça ? /

K80 / oui / ils lui disent écoute ne bavarde pas écoute ce que ton enseignant te dit /

E81 / donc reste passif en classe /

K82 / VOI : là ↗ c'est- c'est- c'est de cette manière qu'on est- qu'on est éduqué de- depuis longtemps / même- même les parents c'est PARce qu'ils sont aussi éduqués de :- de cette même façon ils ne :- ne sont pas euh au courant des nouveautés de l'enseignement et : ils éduquent leurs enfants comme ça /

E83 / oui d'accord / vous avez dit au début AU primaire et vous vous êtes arrêtez / qu'est-ce que vous avez voulu dire ? /

K84 / ih [oui] c'est ça : même au primaire ils- ils n'essayent pas de- de faire motiver les élèves / l'approche par compétences- /

E85 / vous voulez dire qu'ils ont ramené au collège la même attitude /

K86 / voilà / c'est de la même façon que leurs parents les ont éduqués qu'ils sont restés au primaire et qu'ils sont arrivés euh euh euh au collège /

E87 / donc ça : c'est :- c'est un des problèmes de l'application du rôle de l'enseignant-guide / les élèves sont passifs quoi d'autres ? /

K88 / passifs euh le temps il y a pas- un problème de temps pour- pour que l'élève euh travaille individuellement il- il lui faut du temps mais une heure c'est insuffisant /

E89 / combien de temps proposez-vous ? /

K90 / euh une heure et demi deux heures par- par séance /

E91 / donc il y a le problème du temps il y a d'autres problèmes ? /

K92 / et euh : et les moyens aussi /

E93 / les moyens on y reviendra après /

K94 / la surcharge des classes l'enseignant tout seul ne peut pas guider trente cinq trente huit élèves ! quarante ! /

E95 / c'est- c'est beaucoup /

K96 / c'est beaucoup bien sûr ! /

E97 / c'est fatigant ? /

K98 / c'est ::- c'est fatigant c'est- c'est pas question de fatigue PAS euh ur yettQIDDI ara [il n'ARRIVE pas à les guider tous] // (oui : E) / ur yettqiddi ara le nombre d'élèves ruḥ ar wa ney ar wa ney ar wa ! [va voir celui-ci celui-là ou cet autre !] et lui euh euh- il faut pas oublier que l- l- l'enseignant dépend du temps ! / il ne peut pas laisser une heure dans le fait de guider- guider l'élève et vers la fin il ne trouve pas de solutions au problème posé /

E99 / d'accord et comment les élèves réagissent pendant ces situations d'intégration / c'est-à-dire pendant que vous les guider ? /

K100 / ih [oui] les élèves franchement euh // il Y A de bons élèves qui essayent / (oui : E) / le nombre est LIMITE TROP limité / il y a d'autres élèves qui trouvent que : c'est une occasion pour euh dormir en classe (rire) /

E101 / dormir ou bavarder /

K102 / bavarder aussi oui /

E103 / donc c'est un problème /

K104 / oui c'est pour ça que je vous ai dit que- que c'est un problème de CULture euh euh l'enseignant qui ne parlent par pour eux / dans la séance c'est :- c'est le temps de bavarder c'est bon /

E105 / ils ne travaillent pas /

K106 / ils ne travaillent pas / DES que l'enseignant CESSE de parler le- le- l'élève pour lui c'est- c'est une récréation il- il ne travaille pas /

E107 / donc que pouvez-vous nous dire de ces nouveaux rôles enseignant-guide et élève actif ? /

K108 / donc euh c'est BIEN de guider les élèves mais un GROUPE d'élèves / trouver les moyens essentiels pour ça /donner aussi le temps / leur donner le temps pour travailler c'est- c'est le deuxième point / et :- et le troisième point et c'est l'ESSEntiel l'éducation des élèves au sein de la famille / il faut SENSibiliser les élèves d'abord les parents / il faut mettre les parents au courant de cette nouvelle pédagogie / donc euh même les parents doivent éduquer leurs enfants à :- à ce qu'ils travaillent qui :- qu'ils fassent des efforts- /

E109 / ou bien avoir des psychologues dans les établissements /

K110 / ou bien des psychologues bien SUR / c'est- c'est- cette pédagogie est nouvelle donc Avant d'appliquer il FAUT sensibiliser /

E111 / vous voulez dire que la mentalité de nos élèves en Algérie dans notre pays n'est pas semblable à celles des élèves des- des pays développés c'est ça ? /

K112 / EXActement / on a ramené une pédagogie qui :- qui a réussi ailleurs à l'étranger mais : ici on l'a ramené sans aucune INtroduction / COPIER coller directement / sans préparer : sans :- sans :- sans bien sensibiliser les parents les enseignants tout le secteur de l'éducation /

E113 / bon vous avez parlé aussi des moyens / quels sont les moyens que vous utilisez pendant ces situations d'intégration ? /

K114 / euh on utilise des dictionnaires / des ouvrages des livres peut-être l'internet /

E115 /sont-ils disponibles à votre niveau /

K116 / non /

E117 /qu'est-ce qui est disponible ? /

K118 / QUELQUES quelques dictionnaires (ton moqueur) /

E119 / et vous trouvez que les autres moyens sont essentiels ? /

K120 / BIEN SUR c'est essentiel / si- si- si tu demandes à l'élève de chercher / (oui : E) / il va chercher où ? /

E121 / peut-être dans son cahier / les connaissances à intégrer sont censés être enseignés bien avant la situation d'intégration / c'est suffisant donc /

K122 / non c'est pas suffisant de chercher dans le cahier /

E123 / pourquoi ? / normalement ils ont fait des leçons sur les notions à intégrer /

K124 / oui : mais dans une situation D'Intégration / l'élève peut :- peut :- aller loin / donc euh toujours quand on :- quand on corrige / quand on évalue l'élève / (oui : E) / il y a euh : euh des normes il y a : celles qui concernent la CREativité et : c'est ça /

E125 / donc vous voulez dire que : avec l'internet on lui donne la possibilité d'être créatif /

K126 / c'est ÇA l'approche par compétences en REALITE ! / il faut pas limiter ! / l'élève / s'il veut créer quelque chose ou bien il veut ajouter quelque chose qu'il cherche bien sûr /

E127 / donc il y a un manque dans les moyens /

K128 / oui /

E129 / d'accord / si on parle de l'évaluation / le système évaluatif avec l'approche par compétences a changé / il n'est plus le même qu'avec l'approche traditionnelle / (oui : K) / qu'est-ce que l'approche par compétences a apporté de nouveau / qu'elles sont les activités Evaluatives introduites avec l'approche par compétences ? /

K130 / c'est ce que je viens de dire maintenant / (oui : E) / l'élève euh si :- si s'il ajoute quelque chose qui est : euh euh ::: de sa persévérance / autrefois on comptait pas cet effort que fournit l'élève / on a un barème il a trouvé juste / il a sa note il n'a pas trouvé la réponse il n'a pas la note / maintenant s'il ajoute quelque chose s'il fait un effort- /

E131 / donc c'est bien cela c'est positif ? /

K132 / oui bien sûr que c'est bien MAIS les élèves / la PLUpart la MAJorité JAmAis ils- ils ajoutent quelque chose / parce que il y a pas les moyens pour effectuer leur recherche et EN plus ils ne cherchent pas /

E133 / il y a d'autres activités par exemples si on parle de l'évaluation diagnostique d'évaluation formative et d'évaluation continue / si : on parle d'abord de l'évaluation diagnostique / qu'est-ce que veut dire une telle évaluation ? /

K134 / euh :: l'évaluation diagnostique c'est : euh évaluer l- l'état- ce- ce- ce que l'élève a comme connaissances ses :- ses pré-requis /

E135 / pourquoi ? quel est l'objectif de cet évaluation ? /

K136 / et ben c'est ça tu vas voir si l'élève A un bagage // (oui : E) / pour euh euh euh pour commencer un nouveau programme / si- s'il n'a pas de bagage tu ne PEUX PAS lui demander d'avancer ! /

E137 / si vous trouvez que ces élèves n'ont pas de bagage nécessaires qu'est-ce que vous-
vous êtes censés faire ? /

K138 / ICI il FAUT le lui donnez il n'A pas quoi utiliser pour avancer /

E139 / et quand est-ce que vous faites ça ? /

K140 / par exemple- par exemple- par exemple le :- l'élève euh tu lui demandes d'écrire une
phrase il ne connaît même pas l'alphabet il connaît pas le a il ne connaît pas le c ! /

E141 / il y a des cas comme ça au collège ? /

K142 / BIEN SUR il- il y a des élèves ils connaissent pas du tout l'alphabet il la connaissent
pas /

E143 / vous repartez donc à zéro /

K144 / euh on est obligé /

E145 / et on : -on vous donne du temps pour faire ça ? /

K146 / NON / qu'est- qu'est ce qu'on dit ? / on dit il FAUT Appliquer le programme par- en
suivant l'approche par compétences eux ils ne- ils ont OUblié ils ne sa- peut être ils ont
oublié peut-être ils FONT semblant d'avoir oublié / (oui : E) / comme quoi il y a des
élèves qui ne connaissent même pas l'alphabet POUrquoi ? / parce que dans- dans
l'approche par compétences / pour eux / on enseigne pas aux élèves l'alphabet /

E147 /ah bon ! /

K148 / oui /

E149 / pourquoi ? /

K150 / c'est-à-dire pour eux l'approche par compétences on leur apprend pas- par exemple on
leur dit les sons a et u c'est o mais :- mais on leur explique pas d'où ça vient on leur
introduit la notion directement /

E151 / euh donc vous n'avez pas le temps pour remédier aux lacunes de vos élèves ? /

K152 / il n'y a pas /

E153 / normalement on vous donne une semaine de remédiation /

K154 / non euh euh la première semaine c'est quoi ? on fait l'évaluation diagnostique / est-ce
que- est-ce que le nombre des élèves que nous avons par classe / on peut remédier dans
une seule semaine ? / avec ce nombre tu ne peux pas IMpossible / IMpossible /

E155 / et l'évaluation formative ? / comment pouvez- vous la définir ? /

K156 /// c'est quoi l'évaluation formative (rire) ah oui ! c'est pendant la :- la séance / c'est-
c'est les questions et les réponses des :- des élèves /

E157 / comment vous l'appliquez ? /

K158 // ici- maintenant quand- quand tu donnes à :- à l'élève- quand tu donnes à l'élève euh un travail euh euh tous presque la majorité ne travaillent pas donc tu dois euh revenir à la méthode question réponse / et après ça devient comme ça comme une- comment dirai-je ? d'une façon AUTOMatique /

E159 / quel est l'objectif de cette évaluation ? /

K160 / cette évaluation pour atteindre- pour euh avoir une solution à un problème posé / (oui : E) / mais comme l'élève euh ne travaille pas / tu deviens- tu : tu- tu ne peux pas euh euh travailler tu seras obligé de travailler avec le système question réponse question réponse /

E161 / vous dites que l'élève ne travaille pas est-ce que ce n'est pas la faute de l'enseignant qui ne sait pas motiver l'élève ? /

K162 / pour les motiver en classe pour- il faut prendre du temps / co- comment motiver dans une heure ? / déjà ils sortent- ils entrent ils- ils viennent à huit heures de chez eux tous passifs sans aucun encouragement de la part de leur parents- /

E163 / mais vous avez toute une année ? /

K164 / oui mais n'oublie pas que cette élève quand il sort de la classe il revient jusqu'à sa maman et ses parents / et après il revient demain matin / donc les élèves maintenant- maintenant ce- ce qu'ils apprennent pendant la journée dès qu'ils dépassent le portail ils oublient tout /

E165 / pourquoi ? ce n'est pas de votre rôle de faire en sorte qu'ils oublient pas ? /

K166 / non pourquoi ? il y a aussi le rôle de la société / il faut pas l'oublier / la société / parce que l'élève il trouve l'internet euh euh euh :: et les cyber son père lui achète un téléphone il lui achète euh euh le téléphone la télé la parabole tout ça il faut pas oublier qu'ils attirent les élèves / (et après ? : E) / après il y a pas- ils sort de la classe la :- la journée est chargée / beaucoup de matières / co- co- combien d'heures de huit heures jusqu'à quatre heures et demi / il y a pas le repos / bien sûr il trouve tout ça la télé : bien sûr il peut pas s'en empêcher comme ça il oublie tout ce que l'enseignant lui a dit /

E167 / donc le volume horaire compte dans la motivation de l'élève /

K168 / oui : ça compte / l'élève se trouve la fin de la journée FATigué / beaucoup de matières programme CHArgé de huit heures à quatre heures et demi bien SUR le cerveau de l'élève se trouve saturé ! / il arrive par exemple qu'il y ait une séance de trois heures et demi jusqu'à quatre heures et demi / qu'est-ce que l'élève peut faire ? depuis huit heures- /

E169 /vous ne pouvez pas le motiver /

K170 / on ne peut pas le motiver comme ça (ton de désolation) /

E171 / d'accord- /

K172 / en plus de ça TROP de matières français anglais arabe tamazight c'est trop / c'est trop /

E173 / et pour l'évaluation continue comment vous évaluez les élèves pour leur attribuer des notes ? /

K174 /// euh donc cette évaluation continue comment on dit? / on dit com- le fait que- c'est ce que les inspecteurs disent le fait que l'élève est en classe / il a un cahier / (oui : E) / donc tu n'as pas le droit de lui attribuer une note par exemple moins de cinq // pour moi- /

E175 / moins de cinq ou moins de dix ? /

K176 / moins de cinq : il y a d'autres moins de- ça dépend des inspecteurs maintenant / MEME entre eux les inspecteurs / ils se sont pas entendus et ils ne savent pas / ils ne savent pas ! / il y a certains qui disent cinq sur le cahier cinq sur la discipline / cinq sur la participation donc s'il a un cahier donc il a un cinq / c'est comme ça qu'on dit / d'autres inspecteurs disent non il faut pas donner moins de dix / pour moi personnellement un élève qui vient euh pour rester une heure ne rien faire / il ne participe pas il écrit seulement et recopie du tableau / (oui : E) / est-ce que je lui donne une note ou non à celui-là ?! / si- si- alors quand tu regardes sa note de devoir ou de composition est nulle / tu regardes sa note d'évaluation continue tu la trouves bonne meilleure que celle du devoir ou de la composition / est-ce que c'est normal c'est logique tout ça ?! / pourquoi ? parce qu'il vient en classe ! et lorsqu'il vient en classe il ne fait rien / est-ce que c'est logique ?! / nekkini [moi] pour moi cette évaluation continue on l'a fait pour couvrir le niveau des élèves / maintenant si tu comptes la moyenne des élèves sans cette évaluation tu la trouves catastrophique / donc pour camoufler / on a fait cette évaluation continue donc c'est comme si on dit à l'élève tu passes BESSIF[à tout prix] / c'est comme ce rattrapage aussi qu'on a :- a rajouté euh euh les- la deuxième session de la sixième ça veut dire eeddi BESSIF [passe à tout prix] / pour camoufler parce que il n'y a pas de niveau /

E177 / quel est donc votre opinion à l'égard de ces évaluations d'une manière générale ? /

K178 // l'évaluation continue j'ai déjà dit- /

E179 / si on parle des trois à la fois d'une manière générale /

K180 // ces trois évaluations maintenant chacune- tu ne peux pas donner- chacune a : son rôle son objectif /

E181 / je veux dire est-ce que vous êtes pour ou contre ces évaluations ? /

K182 / je t'avais dit mon avis : euh de l'é- l'évaluation continue /

E183 / vous êtes contre ? /

K184 / je suis contre l'évaluation continue /

E185 / et l'évaluation formative ? /

K186 / pour l'évaluation formative elle est bonne et l'évaluation diagnostique aussi elles- on les trouve dans toutes les pédagogies / on les trouve non seulement- ce n'est pas seulement l'approche par compétences qui l'a rapporté- /

E187 / elle existe avec l'approche traditionnelle ? /

K188 / elle existe avec l'approche traditionnelle / mais on- on :- on lui a changé euh euh de terminologie /

E189 / elle est rendue aujourd'hui officielle /

K190 / oui l'enseignant les faisait sans qu'on lui demande de les appliquer / elles existaient depuis longtemps / qu'est-ce qu'elle a apporté de nouveau cette pédagogie par les compétences c'est- c'est seulement l'évaluation continue / pour moi cette évaluation continue on distribue les notes comme ça euh :: c'est gratuit /

E191 / vous avez dit que dans l'évaluation diagnostique qu'on peut pas l'appliquer VU le :- le peu de temps qu'on vous accorde maintenant est-ce que vous êtes pour son application ou non ? /

K192 / OUI : je suis pour /

E193 / malgré le problème du temps ? /

K194 / NON qu'est ce je t'ai dit ? je t'ai dit le :- le- le- ce terme euh ::- cette évaluation diagnostique est bonne et TRES bonne / ça- ça- c'est en faveur de l'enseignant / il voit à peu près le niveau surTOUT quand un enseignant change de classe / donc l'enseignant il voit à peu près le niveau des élèves / c'est bien mais il faut nous accorder du temps /

E195 / maintenant vous est-ce que vous préférez que :- que vous continuez comme ça malgré le manque du temps ou travailler comme avec l'approche traditionnelle ? /

K196 / mais dans l'approche traditionnelle il y avait aussi- /

E197 / oui c'était pas comme aujourd'hui- /

K198 / mais ça existe / donc l'enseignant quelle- quelle est la différence c'est que l'enseignant il n'a pas le temps on lui donne pas le temps pour euh :: faire cette évaluation diagnostique pour euh :: faire cette évaluation diagnostique pour euh voir à peu près- /

E199 / donc- /

K200 / PARce que le programme est chargé / il faut qu'il entame le programme il faut qu'il se lance / donc il y a pas de temps après même s'il l'applique c'est d'une manière générale à

peu près parce qu'il n'y a pas de temps moi personnellement j'aimerais BIEN si on donne dans les programmes le temps pour l'évaluation diagnostique /

E201 / et vous préférez qu'on les supprime puisqu'il n'y a pas de temps ? /

K202 / non au contraire il faut réduire les programmes /

E203 / réduire les programmes ou- /

K204 / c'est ça la solution parce que cette évaluation continue est bonne / tu vas voir le niveau de l'élève avant de commencer / il faut pas le supprimer soit euh ils réduisent les programmes ou donner le temps : nécessaire /

E205 / si on parle maintenant de la formation des enseignants quels genre de formations avez-vous reçu lors de l'introduction de l'approche par compétences ? /

K206 // aucune /

E207 / aucune formation ? /

K208 / aucune formation qui est VEritablement une formation / qu'est-ce- qu'est-ce qu'ils ont fait ? c'est TOUjours toujours euh on parle de l'approche par compétences / c'est quoi l'approche par compétences ? voilà il y a ça et ça et ça / on parle seulement de ses avantages de ce qu'elle a apporté de bien etc / mais JA :mais on parle- on dit comment l'appliquer / comment l'appliquer / jamais on forme l'enseignant on te dit pourquoi- PARce que il y a TOUjours des obstacles parce que si on te dit fais ça ou ça et que tu réponds à l'inspecteur qu'il n'y a pas de temps / il te dira tu dois l'appliquer / et l'enseignant yagi add yebdu iman-is ? ! [et cet enseignant il se divisera ?!] /

E209 / maintenant vu qu'il n'y a pas de véritables formations est-ce que vous préférez continuer avec l'approche par compétences ? /

K210 / je préfère pas l'approche par compétences /

E111 / vous préférez l'approche traditionnelle ? /

K212 /SOIT- soit on trouve des solutions à ces problèmes que trouve l'approche par compétences- /

E213 / et si on vous trouve pas de solutions ? / vous préféreriez l'approche par compétences ? /

K214 / je préfère l'approche par compétences SANS qu'il y ait tous ces problèmes qu'on a :- qu'on a évoqués / cette approche par compétences nekkini [moi] je n'ai aucun : - (rire) je ne lui reproche rien / elle est bonne mais : avant qu'ils rapportent une pédagogie donc il faut Etudier les problèmes / donc eux on nous a jeté l'approche par compétences / daḍegger i tt-id-ḍegren [on l'a jetée arbitrairement] / avant de faire quelque chose il faut étudier est-ce qu'elle peut fonctionner / il faut pas oublier qui :- qu'il y a des villes / il y a des villages /





E215 / c'est-à-dire /

K216 / euh euh les villes la- les- les- les élèves- tu peux dire que les élèves de la Ville ont les moyens euh les- les- les moyens financiers les parents / ils peuvent acheter à leurs enfants des livres euh euh la famille- les parents sont instruits- /

E217 / ça joue un rôle ? /

K218 / ça joue un rôle bien SUR ! /

E219 / comment ça ? /

K220 / c'est- c'est- c'est la société / les élèves qui ont des parents cultivés ils suivent à peu près ce qui se passe dans l'enseignement / ils savent c'est quoi cette approche par compétences / ils savent que l'élève doit chercher / qu'il a besoin des moyens / donc même s'il n' y a pas dans l'établissement- en :- en- en plus le côté financier ils peuvent ramener à leurs enfants les livres les ouvrages / ils les suivent mais : dans :- dans les villages il faut pas oublier que les parents ne sont pas instruits / les moyens : ulac [il n'y a pas] en plus il- il n'y a pas d'argent donc même s'il n' y a pas les :- les moyens dans l'établissement à la maison on les retrouve pas aussi / même euh leurs parents comme ils ne sont pas cultivés au lieu de :- de demander à leurs enfants de réviser de travailler toujours ils les ramènent par exemple ramasser les olives donc tellement ils ne sont pas cultivés ils ne fournissent pas les conditions- /

E221 / d'accord- /

K222 / CE que je veux dire Avant de ramener une pédagogie add tiddegren kanaka [la jeter comme ça] ilaq [il faut] d'abord étudier si ça va marcher voir tous les obstacles qu'elle peut poser son application / eux ils l'ont ramené COPIER COLLER /

E223 / maintenant on a parlé de la formation vous avez dit que la qualité de la formation est médiocre / ça c'est du point de vue qualitatif et du point de vue quantitatif ? vous avez eu beaucoup de formation ou non ? // c'est-à-dire la quantité des formations assurées /

K224 / LA quantité des formations ils font euh une journée pédagogique / une journée pédagogique CHAque euh un trimestre ils organisent une journée / GEnéralement généralement- /

E225 / c'est suffisant ou non ? /

K226 / c'est pas suffisant ! / car c'est une pédagogie qui est nouvelle elle est nouvelle euh euh ::donc euh :: il faut- les formations doivent être nombreuses SURTOUT les enseignants qui ont travaillé avec l'approche traditionnelle c'est difficile ! / de changer de veste tout d'un coup /

E227 / et si on parle du degré d'efficacité de cette approche par compétences / est-ce que les élèves avancent avec cette approche ? /

K228 / ils avancent pas /

E229 / il y a une dégradation du niveau ? /

K230 / il y a une dégradation du niveau pourquoi ? / parce que regarde maintenant l'approche traditionnelle AU MOINS on donne à l'élève des connaissances des savoirs / AU MOINS euh euh il apprend il retient /

E231 / mais l'approche par compétences n'exclut pas cela on donne aussi à l'élève des connaissances les savoirs / on fait la conjugaison / la grammaire etc c'est la même chose /

K232 / MAIS- mais- mais / dans cette approche par compétences tu te bases pas pour lui donner ces connaissances / tu te bases est-ce que- est-ce que il peut les :- les :- les intégrer les réunir / c'est- c'est ça l'approche par compétences /

E233 / mais pour les intégrer il doit d'abord les connaître ! /

K234 / ih [oui] il va les connaître mais nous les enseignants on ne se base PAS sur ça parce que- parce que l'approche par compétences lorsque lorsque- /

E235 / vous voulez dire l'objectif principal- /

K236 / l'o- son objectif principal- /

E237 / c'est pas la langue en elle-même /

K238 / voi :là on se base pas par exemple euh le verbe au présent les terminaisons e es e / nous on se base pas sur ça on se base sur le COMment les employer dans les situations d'intégration / on cherche euh quand est-ce que on doit employer le présent / après l'élève s'il emploie le présent il ne sait pas comment le conjuguer /

E239 / vous trouvez que la régression du niveau des élèves est dû à l'approche par compétences ? /

K240 / c'est :- c'est SUR c'est sûr /

E241 / seulement ? /

K242 / non ! c'est pas seulement à l'approche par compétences / MEME si- MEME les élèves avec cette approche par compétences je pense qu'il déteste l'école / parce que à chaque fois dans une séance d'intégration l'enseignant entre euh euh en classe il les guide seulement il ne parle pas donc comme je t'ai dit ils ne travaillent pas ils l'ont trouvé comme une Occasion pour euh bavarder / ils ne retiennent pas parce que l'enseignant devrait leur transmettre ils ne travaillent pas euh voilà /

E243 / et :- et le niveau des élèves avec l'approche traditionnelle comment vous le trouvez
comparativement à celui de l'approche- /

K244 / c'est mieux / c'est mieux /

E245 / c'est mieux c'est dû à l'approche traditionnelle ? /

K246 // c'est euh c'est elle- elle joue un rôle l'approche traditionnelle qu'est ce que je t'ai
dit ? je t'ai dit AU moins les élèves euh :- MEME maintenant euh / les :- les questions
si :- si on regarde les sujets du BEM ou de l'examen euh : autrefois euh on- on donne
des questions directes question réponse question réponse / autrefois c'est ça ce qu'on
donne / on se base sur ça en classe et on donne ça à l'examen / maintenant aux examens
on nous demande de nous baser sur les situations d'intégration alors que- /

E247 / donc vous avez dit que le niveau des élèves avec l'approche traditionnelle est mieux
que celui des élèves qu'on forme avec l'approche par compétences / (oui : K) / est-ce
que cela veut dire que l'approche par compétences a contribué dans la dégradation du
niveau des élèves ? /

K248 / ih [oui] bien SUR bien sûr /

E249 / mais elle n'est pas la seule cause ? /

K250 / lorsque je te parle de l'approche par compétences il faut pas :s comprendre l'approche
par compétences COMMENT on l'applique / pour moi on applique pas l'approche par
compétences on applique l'Odeur riha nnes kan [son odeur seulement] / c'est- c'est
parce que si tu ne trouves pas les conditions donc tu ne l'a pas appliquée /

E251 / si les conditions favorables à son application sont fournis dans ce cas euh vous pensez
qu'elle sera fructueuse ? /

K252 / BIEN SUR ça va être fructueux / bien sur tu guides tes élèves / tu as un- un groupe
d'élèves- /

E253 / et tu pourras les maîtriser /

K254 / tu pourras les maîtriser : tu les suivras : s'il y a un problème tu y remédie sur le champ
/ MAIS quand l'effectif le- le volume horaire les programmes chargés tu ne pourras
pas ! SOIT on applique l'approche par compétences convenablement / ou bien on la
laisse pour ramener CE qui nous arrange /

E255 / et qu'est-ce qui nous arrange ? la traditionnelle ? /

K256 / D'Après les résultats que nous avons vus avec la traditionnelle / elle est mieux / les
résultats d'autrefois sont mieux avec les résultats de maintenant c'est- c'est clair / donc
c'est elle qui nous arrange / donc c'est bon si- si on trouve des solution aux problèmes
de l'approche par compétences on aimerait bien l'appliquer mais on- on trouve- on peut

pas l'appliquer on- on trouve pas des solutions / on tient ce qui nous arrange / il faut PAS- CE N'EST PAS l'approche par compétences est bonne appliquée dans les pays développés donc il faut la ramener et l'appliquer et si elle nous arrange pas ?! /

E257 / donc vous préférez l'approche traditionnelle- /

K258 / PAR rapport à l'approche par compétences en ce qui concerne les résultats et parce que apparemment cette approche par compétences elle nous a pas arrangés /

Avec Faiza

E1 / l'approche par compétences a de nos jours un succès planétaire / elle est appliquée dans plusieurs pays / les Etats-Unis / la Suisse / la France / le Canada et l'Algérie // elle est censée développer les compétences des élèves / de les rendre actifs en les mettant dans des situations problèmes / si on parle des programmes / (oui : F) qu'est-ce que l'approche par compétences a apporté de nouveau dans les programmes ?/

F2 / bon / alors / on avait la- la pédagogie par objectifs / la pédagogie- la PPO / il y avait ce qu'on appelle- qu'est-ce qu'il y avait dans la PPO ? il y avait la compétence terminale / ensuite qu'est-ce qu'on avait ? on avait l'objectif général / ensuite qu'est-ce qu'on avait ?/ on avait l'objectif spécifique / après qu'est-ce qu'on avait ? on avait l'objectif Opérationnel / je vais à l'approche par compétences / qu'est-ce qu'on a ? / on a la compétence / la compétence avec un grand c / ensuite nous avons la pédagogie du projet c'est un cadre FÉdérateur / à l'intérieur duquel / la- les apprentissages prennent sens d'accord ? / et qui se ramène ici à autant de nombre de séquences que nécessaire / séquence une deux trois quatre jusqu'à sept je ne sais pas / alors après / la pédagogie du projet / la séquence / alors activité d'oral / ensuite de l'écrit / d'accord ? / ensuite écrit : compréhension de l'écrit / ensuite TOUT le métalangage / > ta ta ta ta < / atelier d'écriture / activité d'écriture atelier de- euh pardon activité d'écriture / ensuite vous avez dans l'atelier d'écriture entre- entre la préparation de l'écrit dans l'atelier d'écriture et le conte rendu de l'expression écrite vous avez ce qu'on appelle la lecture plaisir /

E3 / la lecture plaisir oui /

F4 / MAIS- /

E5 / il n'y a pas d'autres activités euh qui n'existaient pas avec l'approche par objectifs ? /

F6 / SI / bien sûr / il y a ce qu'on appelle dans le- le- le- l'atelier d'écriture ce qu'on appelle le premier jet /

E7 / et les situations d'intégrations ? /

F8 / les situations d'intégration A : attendez : / nous y voilà dans la pédagogie de l'intégration / la pédagogie de l'intégration qu'est-ce que c'est ? / qu'est-ce qu'on a ? / il y a ce qu'on appelle le MOment d'intégration / et on a UNE ACtivité d'intégration / le moment d'intégration- / le moment d'intégration c'est quoi ? le moment d'intégration c'est un moment TRES ponctuel / c'est les fameux interro il y a bien longtemps / j'ai- j'ai inculqué une leçon de langue / vous êtes d'accord avec moi ? / (oui oui : E) / j'ai inculqué une leçon de langue et je veux Evaluer / c'est une évaluation PONctuelle / elle rentre dans le cadre de l'évaluation FOrmative / elle n'est en rien certificative (xxx) vous voyez

- ce que je veux dire ? / Après c'est un moment- / c'est un moment qui peut durer dix minutes par rapport à une notion TOUTE petite / par rapport- c'est une question- /
- E9 / est-ce que vous pouvez nous donner un exemple ? /
- F10 / OUI / alors / j'ai fait du vocabulaire / j'ai fait : j'ai fait euh euh :: j'ai fait euh : le CHAMP lexical / le champ lexical de l'école / le champ lexical euh n'importe quel champ lexical / je (xxxx) > ta ta ta < / je voudrais m'assurer pour aller plus loin pour aller à un champ d'investigation plus large / je veux euh évaluer mes élèves / je leur fait dix minutes quelque chose pour le champ lexical qu'ils ont appris qu'ils ont appris / pourquoi pas ? / pour attaquer autre chose / LA c'est un moment d'intégration / mais une Activité d'intégration- / une activité d'intégration c'est- c'est- c'est un spectre plus large / une activité d'intégration PEUT intervenir à la SEPTième semaine d'un- d'un- d'un apprentissage / celle-ci elle va grossir / pourquoi ? / parce qu'elle va grossir on va lui donner plus d'importance parce qu'elle VA rassembler un- un certain nombre d'apprentissages / de notions / ça peut être à la fin d'une séquence ça peut être à la fin du- de- de euh euh- même pas / ça peut être à la fin d'un projet /
- E11 / donc dans les programmes qu'est-ce que nous avons ? / nous avons des moments d'intégration et des situations d'intégration c'est ça ? /
- F12 / ça- ça- c'est pas une situation d'intégration c'est une Activité d'intégration / mais la situation d'intégration (rire) la situation d'intégration elle- elle revêt trois- trois- trois euh euh- on parle de TACHE / puis de la notion de consigne et encore de- de- de si- de- de situation significative / qu'est-ce que si- la situation significative ? / ça veut dire que TOUS les apprentissages et les questions renvoyant aux apprentissages évaluant des apprentissages DOIT être dans un cadre qui prend fond /
- E13 / et dans les programmes il y des activités ou des situations ? /
- F14 / BIEN SUR il ya des activités et des situations d'intégration / pourquoi ? / (xxx) on va à quelque chose beaucoup plus large / on va- /
- E15 / mais elles ne sont pas citées dans les programmes ! /
- F16 / NON je vous ai dit- /
- E17 c'est pas explicité /
- F18 / attendez attendez je vais vous dire pourquoi c'est pas explicité / parce que Xavier Rogiers est- N'EST venu qu'à la quatrième année des programmes / euh euh euh :: il faut requestionner euh l'histoire / nous avons commencé à travailler quatre ans et c'est alors que monsieur Rogiers est venu pour parler de la situation d'intégration / et après il nous a introduit trois paramètres- /

E19 / donc je peux comprendre que vous travailliez sans même euh comment dirai-je ? // être formés ?/ puisque Xavier Rogiers ne vous a explicité les choses qu'après quatre ans /

F20 / jamais / écoutez comment ça sans être formés ? comment ? / ▼

E21 / ben :: cette notion d'intégration n'as pas été bien définie / je veux dire avant que Xavier euh Rogiers n'explicité les choses /

F22 / eh ben ben écoutez ~~non~~ euh on l'a dit / on l'a dit / l'intégration c'est quoi ? la situation d'intégration- /

E23 / mais quand vous l'avez dit ? /

F24 / LA situation d'intégration c'est la possibilité D'ABORDER TOUTES les notions qui- qui jusque-là sont restées EPARSES /

E25 / mais on voit pas la distinction que vous avez faites entre moment activité et euh situation d'intégration / on voit pas tout ça dans les programmes ? /

F 26 / ben écoutez euh moi je vais vous dire euh moi je fais partie de la première génération des programmes / après on a plus fait appel à moi parce que c'est donc- si on fait appel à moi j'aurai REdéfini les choses mais on a fait appel à d'autres personnes eh ben écoutez / si elles n'ont pas REdéfinies si la demande est très claire de votre part / c'est une revendication c'est clair / ben allez questionner les gens qui sont encore dans les programmes ? /

E27 / d'accord mais vous êtes d'accord avec moi qu'elles doivent être redéfinies ? /

F28 / bien sûr / bien sûr ▼ /

E29 / mais on constate que les enseignants n'appliquent pas la partie d'intégration mentionnée dans les répartitions /

F30 / et ben il n'appliquent pas je vais vous dire / euh :: comment on dit la nature a horreur du (xxxx) c'est le rôle de l'inspecteur si vous n'allez pas- si vous ne FOrmez pas si vous n'accompagnez pas si vous ne REpétez pas - [la répétition est bénéfique-] /

E31 / mais s'ils appliquent la partie d'intégration / surtout celle euh de deux semaines à la fin de chaque projet / ils ne terminent pas le programme /

F32 / NE me dites PAS ~~je~~ je ne termine pas le programme / vous DEvez terminer le programme / le programme c'est pas le manuel scolaire / le programme écoutez moi bien / par exemple nous sommes à la fin- /

E33 / mais si je parle par exemple j'ai les quatrièmes années / (très bien : F) /si j'applique cette partie de :- de- l'intégration je vous assure que je n'arriverai pas à terminer le programme / parce que il y a plusieurs activités de langue- /

F34 / attendez je vais vous dire / est-ce que vous avez vu les preuves d'examen ? /

E35 / oui / quelques unes /

F36 / quelques unes ? / (oui : E) / d'accord euh :: euh : moi je vais vous dire / moi ce que j'applique pour les quatrième années / moi je (xx) / quand l'élève est préparé DES le premier jour / à la notion des prises de position / à la NOtion de thèse / à la Notion- à l'articulation argumentative- /

E37 / ça veut dire quoi ? /

F38 / ça veut dire quoi ? / je vais vous dire / je m'explique / voilà si je considère ce- ce pont c'est l'argumentation / j'ai premièrement ici premier carreau / (xxxx) donner son avis / justifier son choix et présenter une opinion OK ? /

E39 / on parle de séquences ? /

F40 / NON / l'argumentation / vous dites quoi argumentatif / notre élève lorsqu'il arrive au BEM il doit savoir qu'est-ce que l'argumentation / UNE argumentation est une LONGue histoire / ensuite / deuxième- vous vous rappelez du premier carreau ? / (oui : E) / un autre encadré j'ai argument- un argument deux argument trois / il jongle avec (xx) / PAS seulement / je dois aussi sur plan grammatical- /

E41 / alors pourquoi on travaille pas de cette façon ? / pourquoi on travaille avec des séquences ? /

F42 / mais ça c'est- ça c'est- c'est une compétence transversale /

E43 / comment ça une compétence transversale ? /

F44 / écoutez vous de votre temps et de notre temps c'est pas la même explication sur internet / qu'est-ce qu'une articulation argumentative on vous sort tout / on sort tout il y a toute une panoplie / ensuite- mais maintenant Alors PAS- pas- alors je vais vers les articulateurs / vous savez les articulateurs ? / introducteurs d'argument / NE laissez pas votre élève partir / SANS être habitué à une terminologie : qui est l'argumentation / alors- alors sur le plan grammatical nous avons la complétive / alors sur le plan du vocabulaire nous avons les verbes de :- de- les- les- les verbes d'opinion / vous êtes d'accord avec moi ? / le subjonctif- /

E45 / mais est-ce que je vais arriver à faire toutes ces activités- /

F46 / vous allez arrivez /

E47 / avec toutes les situations d'intégrations les activités etc ? /

F48 / pourquoi est-ce que vous êtes tentés par les situations d'intégration / si vous avez les situations d'intégration- qu'est-ce que la situation d'intégration ? / c'est l'aboutissement Normal Naturel du- de notions / je dis bien notions pluriel / de notions aCQUIS / c'est la

preuve que vous en tant qu'enseignante vous avez inculqué à votre élève certaines notions donc il va falloir / savoir / l'Etat d'avancement de ces élèves /

E49 / mais il y a deux semaines d'intégration à appliquer à la fin de chaque projet- /

E50 écoutez bien / écoutez bien / vous savez ce que je dis à mes enseignants ? / moi je vous donne- moi je suis en zone théorie / donneur de théorie / et vous êtes donneur de pratique / et c'est à vous de juger de je- je- je- de l'état de pertinence / SI vous avez- vous avez un programme / vous avez des élèves vous avez un échéant vous avez un échéancier / c'est à vous de- de (xxxx) / c'est à vous de développer des stratégies euh subtiles / de manière à ce que- c'est comme si on vous donnait un terrain et on vous dit vous aller faire de l'athlétisme / voilà vous avez un point a et un point b / et entre temps c'est entrecoupé de :- de situations médianes et je donne- je vous demande de tracer un itinéraire / nous sommes pas égo devant la trace appliquée l'itinéraire chacun de nous va tracer moi ce que je veux / je veux des résultats // et vous- vous avez un programme / moi par exemple en ce moment il y a- il ya un dialogue entre inspecteur et enseignant / il n y a pas cette science exacte / c'est pas- c'est pas une (xxx) que je sache / moi on m'appelle / on parle pas mal sur notre plate forme / on a une plate forme on parle pas mal / madame je suis en retard que dois-je faire ? / voilà les quatrième années par exemple je vais leur demander d'enlever l'oral // la lecture plaisir et d'insister sur les points de langue parce que (xxxx) jamais / sont d'une grande importance /

E51 / mais il y a aussi la famille de situation d'intégration qui prend deux semaines non ? /

F52 / bien sûr /

E53 / est-ce que je dois les appliquer ?/

F54 / DEUX semaines c'est énorme ! / pourquoi deux semaines ?/

E55 / oui ben c'est comme ça dans la répartition /

F56 / oui mais pas deux semaines / mais écoutez je vais vous dire quelque chose / il y a pas du :- de texte (xx) si vous trouvez que deux semaines est énorme / et déjà moi je vous dis c'est énorme / réduisez ! / réduisez à une semaine une semaine d'intégration /

E57 / mais une semaine ne suffit pas / il faut TOUTE une famille /

F58 / mais toute une famille / une famille de situation qu'est-ce que ? alors dites-moi au troisième projet (xxx) de familles de situations d'intégration / à travers les trois projets j'aime euh ::- j'aime la nature je la protège / je vais développer une écho citoyenneté / projet un / projet deux euh :: / comment dirai-je- ? /

E59 / vous avez dit tout à l'heure s'il n y avait pas de temps vous allez supprimer l'oral /

F60 / bien sûr / la lecture plaisir aussi Attention si vous n'avez pas le temps si vous êtes prise à la gorge /

E61 / oui mais pourquoi vous ne supprimez pas ces situations d'intégration au lieu de l'oral que je vois euh très important ? /

F62 / MOI je vais vous dire / vous êtes enseignante madame / vous savez ce que je dis à mes collègues enseignants / je leur dis séduisez-moi /c'est ce que je veux / je viens / je m'attends à une situation d'intégration / je vais pas faire ça je vais (xxxx) vous êtes seule JUGE en la matière / vous êtes MAItresse à bord / maitresse à bord / c'est vous qui voyez / c'est vous qui voyez mais au même temps vous voyez pas comme ça de vous-même / vous y voyez en ayant une PARfaite maîtrise de la langue / je- le niveau ACAdémique est très très important /

E63 / maintenant dans ces situations d'intégration / l'enseignant doit se comporter comme un guide seulement / comment appliquer ce rôle d'enseignant guide ? /

F64 / OUI / alors le- euh qu'est-ce qu'un guide ? / l'enseignant ne doit plus monopoliser la parole / pourquoi ? / parce que si vous lisez le livre de l'histoire des méthodologies de Christian Puren / vous allez vous rendre compte depuis la :- la structure globale audiovisuelle (xxxx) à l'époque on disait que euh l'élève- un enseignant était un PRECEPTEUR / c'était un :- un être omniSCIENT / c'est lui qui savait tout / on l'appelait maître / le maître / aujourd'hui de plus en plus particulièrement avec la nouvelle technologie lorsque parfois l'élève sait plus que vous / ou plus que moi / autant qu'il ne brille pas en français mais donnez lui un clavier donnez lui un ordinateur / il va vous donner euh une leçon de technologie / voilà je ne sais pas pourquoi c'est une euh une intelligence sélective mais il va vers- quelque fois il nous- // euh :: on est profane / totalement ignorant devant eux / alors comment vous allez- vous (xxx) au profil / ne soyez pas dogmatique / ne soyez pas hégémonique / NE monopoliser pas la parole / au contraire libérer la parole au profit de l'apprentissage /

E65 / c'est-à-dire / donnez nous un exemple /

F66 / vous allez donner vous allez donner dans l'atelier d'écriture- vous êtes dans la première séquence / vous êtes dans le conte vous êtes dans la situation initiale ok ? / (oui : E) / deuxième séquence déroulement des événements troisième séquence vous êtes dans la situation finale / et le projet boucle dans le conte c'est-à-dire amener l'élève à rédiger un conte / comment être- comment vous allez les guider ? / (voilà : E) / il y a ce qu'on appelle un guidage / c'est-à-dire vous allez (xx) A développer toutes les notions qu'ils

connaissent du conte / QUELLES sont-elles ? / et ben nous avons les formules d'ouvertures / le cadre spatio-temporel- /

E67 / j'ai pas compris / je reprends le cours ou quoi ? /

F68 / NON / vous allez passer / vous avez des ateliers d'écriture / vous allez passer vous allez rappeler à chacun / peut-être quelqu'un a oublié le vocabulaire du merveilleux / peut-être l'autre aura oublié la- la- la- la situation finale les mots pour les formules conclusives- /

E69 / mais est-ce que vous croyez qu'on peut faire TOUT ça est guider TOUS les élèves ? /

F70 / guider tous les élèves moi je vais vous dire / le nombre- euh euh vous poser une question malheureuse question qui renvoie à une situation très douloureuse les classes sont surchargées / les classes sont surchargées / évidemment l'idéal est d'avoir des classes vingt euh- vingt élèves par classe / et ben puis- puis- que voulez-vous que je vous dise ? / nous subissons tous la même situation / même si on a vraiment- moi je ferai appel à votre ingéniosité // ne PAS privilégier les uns et défavoriser les autres / allez- lorsque vous avez dans votre groupe- si vous avez dans votre groupe- si vous avez dans d'excellents élèves l'é- l'é- l'é- l'élève doit être euh une locomotive l'excellent élève placez dans toutes les troupes quelqu'un qui est capable de diriger /

E71 / mais est-ce cela possible avec nos élèves perturbateurs ? /nos élèves est-ce qu'ils sont déjà actifs ?/

F72 / mais quel est votre rôle ? /

E73 / mais les enseignants ne sont pas formés à- à :- à ma connaissance pour jouer un tel rôle il faut avoir reçu une- une bonne formation psychologique / pour savoir euh comment euh se comporter avec les élèves ? /

F74 / ah : / écoutez écoutez écoutez / de nos jours moi dans ma vie d'enseignante je n'ai vu que deux fois mon inspecteur DEUX fois / une fois journée pédagogique une fois une inspection / alors que [moi] je suis TOUT le temps sur votre tête / en ce moment j'ai quinze stagiaires / les quinze stagiaires je suis entrain de les porter comme un porte clé /

E75 / mais ce travail de guide est très difficile pour l'enseignant / c'est très fatigant surtout avec des élèves passifs- /

F76 / écoutez écoutez mademoiselle si vous mettez en avance TOUTES ces difficultés et vous faites une fixation là-dessus moi je vous dis changez de métier / changez de métier / parce que- /

E77 / mais pourquoi ne dites-vous pas qu'il faudrait diminuer l'effectif faire une formation pour le enseignants- /

F78 / normalement ↗ attendez attendez bien sûr je vais vous dire pourquoi une formation pour les enseignants / est-ce qu'on demande à un parent d'être parent / l'obéissance on la demande à qui ? / on- on la demande à qui ? on la demande à l'enfant ? /

E79 / mais dans les pays développés où on applique cette approche les classe ne sont pas surchargées il y a des psychologues- /

F80/ mais écoutez vous êtes entrain là de me poser- écoutez la psychologue il y a toujours un psychologue un conseiller un psychologue d'o- d'o- d'orientation-/

E81/ mais c'est pas la même chose /

F82 / maintenant ces choses c'est pas de ma faute ↗ / moi je suis pas l'administration↗ / je suis la pédagogue / moi je vous donne des- / des astuces- /

E 83/ donc vous êtes d'accord qu'il faut de ça ? /

F84 / écoutez / je suis d'accord pour moi je vais vous dire / c'est mon rêve auto- c'est un rêve CHImère c'est qu'on place dans TOUS les établissements scolaires une CELLULE / de d(xxxx) / pour les enseignants et pour les élèves / PAS seulement- je reçois pas- c'est un euh- c'est-à-dire que je suis la : euh :- la cellule est omniprésente la cellule est permanente / pour les enseignants qui ont besoin / de surcharge des programmes (xx) et- et- et des élèves et parfois des élèves (xxx) UNE cellule de psychologues de psychologie et une cellule pour les élèves / voilà mon rêves / ce n'est qu'un rêve et j'ai rêvé je fais des rêves / i have dream / je fais des rêves / voilà /

E85 / mais est-ce qu'on peut dire en restant dans les conditions actuelles et non pas dans les rêves (rire) qu'on peut appliquer cette approche par compétences ? /

F86 / Ecoutez mademoiselle vous avez une TRES mauvaise approche de l'approche par compétences / je ne sais pas comment on vous a formé mais on vous a pas formé progressivement / parce que / PROgressivement / on vous a dit vous êtes venues / nouvelle génération / tof ! on vous donne une bombe à retardement et on vous dit voilà / MOI j'ai une grande maîtrise de- de la langue et deuxièmement j'ai une grande maîtrise de l'approche par compétences parce que j'ai porté triple casquette / j'étais à la commission nationale des programmes / j'ai fait les manuels scolaires / j'ai tout fait / je suis une personne COMblée / vous voyez un petit peu ? / j'ai TOUT fait / TOUT / j'étais d'une curiosité extraordinaire / j'ai voulu percé tous les mystères de la pédagogie et je continue euh d'apprendre auprès de mes enseignants et je pense modestement les attribuer quelques savoirs théoriques / je vous dis arrêtez de vous focaliser- ne dîtes pas c'est à cause de ça à cause de ça / ce n'est à cause de rien / je vous dis / si vous avez

inculqué progressivement l'approche par compétences- / si on vous a dit qu'est-ce que l'approche par compétences- / NE DIABLIZER PAS l'approche par compétences- /

E87 / mais non- /

F88 / NE faites pas ce qu'on appelle un tapage médiatiques la dessus c'est pas la peine de diab- au contraire désacralisez / soyez zen / ayez une zen attitude vis-à-vis de tout ça / dites-vous d'abord que je vais la voir je vais la connaître je vais la découvrir / je vais percé ces mystères / hein (rire) revenez me voir et rigolez ça n'a rien d'extraordinaire /

E89 / mais madame je sais que vous êtes bien plus expérimentée que moi /mais moi je :- je rapporte le discours des enseignants qui- qui trouvent des difficultés à appliquer cette nouvelle approche entre autre euh le- le rôle de guide qui nécessite des classes non surchargées /

F90 / je vais vous dire si des didacticiens / franchement moi je suis rien euh / moi j'applique / si les didacticiens / les pédagogues se sont penché vers cette approche C'EST que ça VAUT le détour / SAchez une chose / je vais vous dire quelque chose de très important / si des officiels commissaires de l'éducation nationale euh mettent en rôle / mettent en place officiellement cette approche c'est qu'elle / elle veut dire quelque chose /

E91 / qu'est-ce qu'elle veut dire ?/

F92 / elle veut dire quelque chose de TRES important / elle veut dire que aujourd'hui dans la réforme attention la réforme du système [on te dit] l'ancien système doit être mis à la poubelle / ça veut dire EVOLUEZ / nous sommes au troisième MLLINAI :RE / nous sommes à l'économie du marché / nous sommes à un nouvel ordre MONDIA :L /

E93 / oui d'accord / maintenant en parlant des moyens didactiques / quels sont les moyens qu'on peut utiliser pendant les situations d'intégration ? / par exemple lorsque vous demander à un élève de rédiger un conte /

F94 / écoutez lorsque vous lui demander d'écrire un conte c'est-à-dire il a été en contact avec des écrits / il sait ce que c'est un conte / il l'a LU un conte / il a fait une compréhension de l'écrit on a fait le vocabulaire du merveilleux le passé simple l'imparfait et tout ça > ta ta ta < / après on lui demande d'écrire / il l'aura écrit / graduellement dans les séquences une situation initiale développement et situation finale / et la situation d'intégration / on lui demande d'intégrer tous les acquis /

E95 / il n'a pas besoin de moyens didactiques ? /

F96 / des moyens didactiques il les a vu ! ça dépend comment vous- /

E97 / non je parle par exemple des ouvrages des dictionnaires d'internet /

F98 / de- de- de- Attention l'internet c'est une arme à double tranchant / c'est un plagiat / alors lui il va au cyber > ta ta ta ta < copier coller il a un vingt / Arrêtons le maSSAcre / Arrêtons le massacre /

F99 / mais moi je veux dire dans les classes /

F100 / DANS les classes ils ont besoin d'un dictionnaire / c'est tout /

E101 / et l'internet ? /

F102 / euh euh pourquoi il aura besoin d'internet ? /

E103 / pour chercher des informations /

F104 / euh quelles informa- ils les a VUES / maintenant euh ça dépend : qu'est-ce que- quels sont les objectifs / je dis toujours aux collègues l'enseignant ne rentre jamais en classe sans être assignés des objectifs / que voulez-vous ? / est-ce que c'est un atelier d'écriture / si c'est un atelier d'écriture où sont les manuels ? / par exemple la deuxième année on vous donne un sac à mots / puit à mots vous avez vu ? vous avez déjà les deuxièmes année ? / (oui :E) / lorsqu'on parle du conte / vous avez vu qu'est-ce qu'on lui met / on lui met TOUT / TOUT les ingrédients /

E105 / et si on parle maintenant de l'évaluation ? /

F106 / ah oui /

E107 / on parle alors des apports de l'approche par euh compétences dans le système évaluatif /

F108 / oui alors- /

E109 / les types d'évaluation : euh- /

F110 / non écoutez l'évaluation c'est un cadre fédérateur / dans une approche / j'ai une approche théorique en évaluation / j'ai fait une journée pédagogique sur l'évaluation / on parle plus de l'évaluation on parle de la DIIdactique de l'évaluation /

E111 / et si on parle de types d'évaluation ? /

F112 / oui allez-y /

E113 / d'abord l'évaluation diagnostique /

F114 / l'évaluation diagnostique c'est quoi ? / d'abord pronostique // avant la diagnostique /

E115 / pour orienter les élèves ? /

F116 / non / c'est un TEST vous- vous recevez les élèves / qui ne soient pas les vôtres / où les vôtres je ne sais rien / euh parce que le phénomène de la (xxx) / les élèves vous les recevez en première année / c'est-à-dire faites un test d'évaluation pour voir :r ce dont sont capables de faire / pouvoi :r vous- en tant qu'enseignante euh euh euh- pour pouvoir Elaborer / construire votre apprentissage // vous savez maintenant nous sommes dans la

psychologie de l'enfant // la psychologie de l'apprentissage / la psychologie pure et dure / vous comprenez ? / Après quand vous avez vu ces élèves là / vous leur avait fait une évaluation pronostique / au milieu du trimestre / tout au long du trimestre vous allez faire ce qu'on appelle une- une évaluation diagnostique / (oui : E) / et l'évaluation diagnostique c'est quoi ? / ça veut dire c'est- c'est vous qui êtes évalués / si vous avez plus de quarante trois élèves quarante élèves au bout de trois mois d'apprentissage ils ont encore zéro / la question // c'est vous qui allez pointer du doigt / qu'est-ce que j'ai fait moi ? /

E117 / c'est pas au début de l'année l'évaluation diagnostique ? /

F118 / NON / l'évaluation diagnostique ne se fait pas au début de l'année / l'évaluation PRONostique qui se fait au début de l'année /

E119 / mais d'après les programmes l'évaluation diagnostique se fait au début de l'année /

F120 / écoutez / lisez Taglione / Christine Taglione / je vous invite à le lire c'est un texte euh TRES simple et qui explique l'évaluation / vous comprenez ? /

E121 / donc d'après vous ce qui est écrit euh dans les programmes est faux ? /

F122 / ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit NON ↗ madame / non je regrette je peux pas dire si c'était moi-même- je peux pas insulter l'école qui m'a formée / j'étais pendant SEPT ans dans les programmes / je peux pas je peux pas comment on dit euh en arabe cracher dans la main qui m'a nourrie /

E123 / mais il faut le reconnaître comme-même non ? parce que euh nous dans l'établissement on nous demande les résultats de l'évaluation diagnostique /

F124 / Ecoutez l'Evaluation diagnostique ↗ c'est-ce qu'il- c'est un DIAgnostic / vous allez chez le médecin vous passez une visite il vous dit vous avez rien / il a DIAgnostiqué / il a POsé un diagnostic / pouvez-vous / poser- si vous avez au début de l'année une évaluation pro- pro- diagnostique / pouvez-vous si votre élève (xxx) / vous avez à une semaine / une semaine de la rencontre / la première fois que vous le rencontrez vous lui donner un zéro / est-ce que ça vous :- ça vous- ça vous donne le droit de le juger ?/ est-ce que vous allez le mettre le jeter le bazarder dans la poubelle des cancrs ? / vous ne la connaissez pas assez / vous ne savez pas qu'il est / mademoiselle / c'est une évaluation pronostique c'est pas une évaluation diagnostique- /

E125 / donc l'évaluation diagnostique est formative d'après ce que je comprends ? /

F126 / écoutez nous ne mettons pas derrière les mots les mêmes concepts / moi je- je fais- j'ai QUINZE ans que je fais de la didactique / la formation professionnelle / quand vous êtes évaluation formative / vous savez l'évaluation formative c'est le GROS titre / c'est- c'est

comme vous dîtes- vous parlez de politique / dans la politique il y a des gens de droite de gauche d'extrême droite c'est ça : / l'évaluation formative c'est TOUTE- TOUT ce que vous avez durant l'année / à l'intérieur de laquelle il y a trois évaluations / l'évaluation pronostique / quelque chose qui se fait au début de l'année pour pronostiquer / Ensuite plus après on va commencer une belle aventure / premier trimestre avec vos élèves / vous leur donnez des savoirs et vous évaluez /

E127 / ça c'est diagnostique /

F128 / jusqu'à un mois un mois et demi / c'est à ce moment là que vous pouvez parler d'évaluation diagnostique / pourquoi ? / vous allez parlez au fur et à mesure que vous diagnostiquez le niveau d'avancement l'état d'avancement cognitif de vos élèves / vous allez vous remettre en cause / j'espère que vous allez vous remettre en cause / je vous le dis /

E129 / ou bien remettre en cause ce qui est écrit dans les programmes ?/

F130 / ce qui est écrit dans les programmes n'a petit peu d'importance / par rapport à vous en tant qu'être humain / qu'être dirigeant en tant qu'homme de lettre profession FLE / allez mettre en application /

E131 / justement je vais appliquer ce qu'il y a dans les programmes euh je vais pas inventer !/

F132 / oui / qu'est-ce qu'on vous dit ? on vous a pas ensorcelés ces textes là ! qu'est-ce que vous dîtes ? / qu'est-ce qu'une évaluation diagnostique allez-y on en parle /

E133 / mais on nous demande de faire une évaluation diagnostique alors que vous dîtes que c'est une évaluation pronostique ! /

F134 / maeliche [c'est pas grave] ça se comprend vous êtes jeunes vous êtes Tributaire des mots / lorsque vous aurez plus d'expérience et plus de maîtrise de matière vous allez dépasser tout ça / vous comprenez ? /

E135 / alors dîtes-nous comment appliquer l'évaluation pronostique /

F136 / Alors vous- vous avez des élèves qui sont censés avoir fait > taf taf taf taf < / et vous choisissez une des notions sur laquelle vous allez les évaluer / TAF TAF grosse surprise les élèves euh : ne répond pas / convenablement à vos attentes / en didactique il y a ce qu'on appelle les attentes possibles et les attentes impossibles / vous voyez ce que je veux dire ? / (oui : E) / alors qu'est-ce que vous allez faire / vous allez bien sûr y remédier / c'est clair c'est clair / vous allez y remédier / vous allez pas passer toutes ces lacunes vous allez pas passer comme ça / vous allez pouvoir euh pouvoir y remédier / et quand vous allez choisir - qu'est-ce que la remédiation ? / reprendre / combler les lacunes / combler les lacunes / Après comment ?/ combler les lacune avec des exercices :ces reprendre

si besoin certaines notions : un cou :rs revenir à l notion syllabique je ne sais pas ce que vous allez faire / mais faut vous en sortir // vous devez vous en sortir / par - humainement parlant vous devez vous en sortir / Après une semaine passe et commence la belle aventure avec l'élève / dans l'évaluation diagnostique je vous invite à lire Taglione- /

E137 / vous avez dit qu'il faut remédiez aux lacunes des élèves / est-ce que UNE semaine est suffisante ? /

F138 / vous devez la faire /

E139 / avec toutes les lacunes- /

F140 / vous DEvez la faire / vous êtes Obligés parce que si vous ne la faites pas si vous continuez (xxxx) et qu'on vous suivent pas vous êtes dans le monologue intérieur /

E141 / je sais que je suis obligée de la faire mais le problème c'est que- c'est que ça prend ENORMément de temps pour remédier à toutes les lacunes / le niveau est très très faible /

F142 / eh ben alors euh : que voulez-vous ? / PARlez à votre inspecteur PARlez à votre tutelle crier fort votre euh votre désa :- désappointement : votre (xxxx) etc ↗

E143 / d'accord maintenant en ce qui concerne l'évaluation diagnostique / on est : censé euh porter les résultats sur un carnet de bord non ? /

F144 / vous avez un carnet de bord ou un carnet de notes /

E145 / et vous croyez qu'on peut suivre tous les élèves et noter leur progression / c'est pas fatigant et même impossible avec quarante quarante cinq élèves ? /

F146 / tous les élèves sont (xxx) /

E147 / mais c'est trop /

F148 / changer de métier // (xxx) parce que si vous le faites seulement avec certains élèves / ça ne marchera pas / vous êtes en favoritisme / vous êtes dans ce qu'on appelle les clivages sociaux /

E149 / alors pourquoi ne dîtes-vous pas plutôt qu'il faut diminuer les élèves en classe ? /

F150 / je ne suis pas ministre ↗// je ne suis pas ministre / ne me demandez pas- je vous assure hein / dans votre façon de me poser les questions / vous êtes entrain de m'attribuer des pouvoirs euh qui ne sont pas les miens / moi je suis pédagogue / je suis pas une administrative ↗vous comprenez ? /

E151 / d'accord d'accord et :: si on parle euh de la formation des enseignants / (oui : F) / quels genre de formations avez-vous fait pour vos enseignants ? /

F152 / TOUT / tout / tout / depuis l'unité didactique vous savez je fais jusqu'à vingt CINQ cours de formation par an /

E153 / ne croyez-vous pas qu'il y a une négligence de la part d'inspecteurs dans la formation des enseignants ? /

F154 / ne me POsez pas cette question /

E155 / oui mais- /

F156 / je ne vous REponds pas /

E157 / mais vous avez une idée non ? /

F158 / > non non non non < parlez-moi de l'inspection : parlez-moi de la formation : parlez-moi du / savoir :r des savoirs éducatifs des savoirs partagés je suis là /

E159 / mais vous êtes inspectrice et vous êtes bien placée- /

F160 / > non non non non < je ne peux pas je ne peux pas / je ne peux PAS juger mes collègues / je ne peux pas / c'est pas- c'est pas à nous de le faire / je me juge moi-même /

E161 / d'accord on passe à autre chose euh euh en appliquant l'approche par compétences sur le terrain / avez-vous constaté son efficacité dans l'amélioration du niveau de vos élèves ? /

F162 / euh :: alors euh :: écoutez / quoi vous dire ? / euh :: euh d'abord / d'abord depuis la nuit des temps / enseigner / veut dire rendre l'élève capables de (xxx) / c'est-à-dire l'élève va ::- quand il a appris un certain nombre de choses / quand la démarche [xx] le met en route / qu'est ce qu'on lui demande ? / on lui demande de réinsérer en situation- /

E163 / mais est-ce que l'approche par compétences- /

F164 / L' Approche par compétences / je vais vous dire / moi j'ai :- après vous faites ce que vous voulez hein ? / moi j'ai :- j'étais pendant sept ans dans la commission nationale des programmes / je porte une triple casquette / vous comprenez ? / j'ETAIS l'issu- j'ETAIS à l'issue- j'étais à l'issue de la réforme du système éducatif donc sa réforme / j'ai assisté au temps / et j'étais le chef du projet DU- / du collège c'est-à-dire du collège / donc je peux- je peux vous dire euh que cette approche par compétences c'était une réforme / cette réforme du système éducatif / est devenue à point / pour mettre NON PAS un terme parce que aucune démarche (xxxxxx) pour un petit peu / sortir de la- d'un système routinier / donc c'était l'approche par contenu / qui a donné d'excellent résultats / mais comme tout autre chose il y a des points forts et des points faibles / et quand les points faibles commencent à s'en ressortir MAjoritairement / il faut passer à autre chose /

E165 / donc on revient à notre question- /

F166 / écoutez je vais vous dire quelque chose / même [x] au troisième millénaire nous ne pouvons pas rester / en marge du- de la société planétaire / je vais m'expliquer / puisque tout le monde bouge / il faut ABsolutement bouger / et quand on bouge C'EST TOUTES -

c'est TOUS les domaines / TOUS les systèmes doivent être réformés / et
PARTICULIÈREMENT le système éducatif /

E167 / mais est-ce que vous avez constaté cette efficacité avec l'approche- /

F168 / bien entendu / BIEN SUR BIEN SUR que je l'ai :- / bon je l'ai pas du tout / écoutez
euh moi je l'ai PAS enseignée / je l'ai- / j'ai formé / je suis formateur de formateurs / j'ai
formé des professeurs / qui doivent l'enseigner / et ça a donné d'excellents résultats /
PAR moment lorsque cette approche est bien enseignée / vous comprenez ? /

E169 / non vous n'avez pas travaillé : avec l'approche par compétences / comment : vous
l'avez constatée ? /

F170 / non / j'ai travaillé / j'ai travaillé les nouvelles approches avec MES enseignants / mes
collègues enseignants et nous avons expérimenté des situations pédagogiques et
didactiques (xx) et ça a donné d'excellents résultats /

E171 / vous avez dit d'excellents résultats lorsque c'est bien enseigné euh : qu'est-ce que
vous voulez dire par ça ? /

F172 / BIEN SUR / SI vous donnez- écoutez bien / si vous :- je vais prendre un exemple très
très simple / on dit que l'approche par compétences c'est un (xx) / si vous n'initiez pas les
enseignants à l'approche / comment voulez vous qu'ils enseignent ? /

E173 / vous dites qu'il y a amélioration lorsque c'est bien enseigné / mais on entend beaucoup
d'enseignants se plaindre de la régression grave du niveau de leurs élèves / comment
expliquez-vous cela ? /

F174 / ben écoutez / la régression / écoutez / elle- elle- elle euh chaque chose il faut
remonter : il faut connaître sa genèse / pourquoi la régression ? / la régression ne vient
pas de la réforme / la régression vient du niveau ACAdémique des enseignants /
maintenant il va falloir se poser les questions pour voir- questionner les universités // les
profils de sorties de CES enseignants / c'est-à-dire ces enseignants lorsqu'ils sortent de
la- de la faculté de TOUTES les facultés d'Algérie / qu'est-ce que- avec quel bagage
(xx) est-ce qu'ils ont le- le- le- est-ce qu'ils ont le niveau des qualifications déclarés ? // je
crains que non / je crains que non / maintenant il va falloir requestionner le niveau
académique / REquestionner les savoirs déclaratifs / est-ce que réellement ces
professeurs / lorsqu'ils sortent de l'école normale supérieure ou lorsqu'ils sortent de
l'université d'Alger et ou toute autre Tizi ou quelque chose / est-ce que véritablement- je
parle pas de la méthode hein /

E175 / vous parlez de la formation des enseignants /

F176 / je parle pas- je parle de la formation ACAdémique des enseignants / par ce que la démarche vous savez nous avons tous débuté un jour et- et nous avons tous euh euh patonné un jour /

E177 / mais lorsque vous parlez de la formation académique il y aussi la formation euh par les inspecteurs ? /

F178 / Ecoutez mais BIEN SUR / écoutez l'inspecteur doit être- écoutez moi je suis inspectrice moi je suis pas un fantôme / moi je vois mes enseignants > tout le temps tout le temps tout le temps tout le temps < / actuellement j'ai QUINZE stagiaires / ben les quinze stagiaires je les vois TOUS les jours / je les amènes par tout / dans les classes / ils ont droit à la théorie et ils ont droit à la pratique / regardez comment est-ce qu'on fait la lecture entraînement ? / regardez comment on ABO :RDE la grammaire à partir d'un texte etc etc /

E179 / vous avez parlé d'excellents résultats / est-ce que vous les avez constatés avec tous les élèves ? /

F180 / PAS tous les élèves / pas tout les élèves /

E181 / la majorité ? /

F182 / je ne peux pas vous dire si c'est la majorité- /

E 183 / et si on parle de la majorité ? /

F184 / écoutez je vais vous dire / PAS tous les élèves parce que vous savez apprendre la langue- chez nous la langue française a un statut de langue étrangère / il y a aussi- /

E185 / qu'est ce que vous entendez dire par langue étrangère ?/

F186 / eh ben je vais vous dire / une langue étrangère / une langue étrangère c'est le statut qu'on lui donne officiellement c'est un FLE / LE c'est pas une langue- c'est pas FLM / maternelle / c'est pas une langue seconde / c'est une langue étrangère / mais attendez avec cette langue étrangère il y a à boire et à manger / il y a un système de représentations sociales que- / comment se représente l'élève- comment se représente-t-il CETTE langue ? / en sachant qu'avec la décennie noire / vous savez ce qui s'est passé ? / [la langue de l'ennemi] / alors nous avons- / c'est très mitigé / il y a un rapport d'attraction vis-à-vis de cette langue / parce que c'est la langue de la euh- / c'est la langue de Voltaire / c'est la langue de la littérature de la poésie / mais au même temps / on est- on est euh euh- il y a un sentiment REpulsif / c'est la langue du- du- du COLonisateur / alors / COMME on identifie tout dans la langue / AU colonisateur / donc il ya eu comme espèce / de bra :s de fer / entre l'envie d'apprendre / et l'envie de rejeter cette langue / et / la plupart du cas (xxx) dans certains quartiers / Dits populaires euh je

vais pas employé le mot populaire / on a rejeté cette langue / on l'interdisait aux élèves
c'est-à-dire aux enfants pas aux élèves plutôt / la- la langue est parlée elle est plus ou
moins parlée en arabe / pardon / parlée en : en classe / ensuite sortis de la classe / si on
comptabilise le nombre d'heures / certains trois heures ou quatre heures / sortie de la
classe / les élèves ne la parlent plus /

E187 / mais le problème // c'est que / la majorité des enseignants ne constatent pas- /

F188 / pourquoi ils ne constatent- allez à Bab El Oued ↗ / pourquoi il ne constatent pas ? ↗ /
allez à Bab El Oued / c'est un quartier populaire ? regardez ce qui s'est passé / avec la-
la- la pédagogie du projet / la pédagogie de la compétence / avec la notion de séquence
avec- /

E 189 / et si on regarde les autres régions ? /

F190 / et ben / pour les autres régions / je vais vous dire / il y a euh alors- POUR les autres
régions / là je suis TOUT à fait d'accord avec vous / il faudrait qu'il y a :::- il faut- il faut
du confort /

E191 / quel genre de confort ? /

F192 / par exemple euh : prendre les inspecteurs de l'algérois // leur donner une mission //
pendant quinze jours vingt jours / pour former les gens du sud / parce que ils sont dans
des zones dites désertées / des zones dites défavorisées / et quand je dis défavorisées /
c'est à TOUS les plans sur le plan économique il y a le chômage / la- la- la précarité / la
pauvreté / comment vous imaginez - [on dit] peu :- ventre affamé n'a plus d'oreilles /
quelqu'un qui n'a pas- qui a faim / comment voulez-vous qu'il apprenne / vous savez //
l'apprentissage d'une langue ou de toute autre discipline / Nécessite des conditions la
Réunion de toute condition idéale / tout- tout- toute- /

E193 / donc les conditions ne sont pas favorables pour son application /

F194 / il ya tous les établissements de Tizi sont favorisés ? /

E195 / non bien sûr /

F196 / ce sont les établissements satellites / dès qu'on donne à un véritable francophone qui
est un chef d'établissement ou qui est un inspecteur / il va dire ça ira de mieux en mieux /
mais DES lors que vous n'AVEZ PAS ces conditions / vous avez ben euh- ces
conditions vont disparaître / vous aurez :- / vous savez je vais vous dire une chose /
l'élève- cette histoire d'école n'est pas seulement / l'approche n'est pas seulement euh la
méthode / ce n'est pas seulement le manuel / ce n'est pas seulement le programme /
c'est : euh ce que j'ai dit la dernière fois à l'académie / REUnissons- nous tous d'une
table / si vous voulez que l'école algérienne sort de son marasme / réunissez-nous /

appelez-nous / nous les inspecteurs / nous les praticiens de la langue DU TERRAIN parce que nous sommes très proches d'eux / appelez-nous / faites appel à nous / et peut-être qu'on sortira au bout de je ne sais pas combien d'heures de réunions de- de- de sortir de ce marasme / parce que de toute façon vous parlez de français de langue étrangère mais allez-y voir en arabe ils sont guère mieux /

E197 / donc vous êtes d'accord avec moi que l'approche par compétences n'atteint pas son objectif dans certaines régions ? /

F198 / écoutez / je ne suis pas d'accord avec vous /

E 199/ puisque'il n y a pas toutes ces conditions- /

F200 / non non écoutez on aurait- ce n'est pas la faute à l'approche / on aurait mis N'IMPORTE quel système éducatif / il n'aurait pas marché / on serait revenu sur nos pas / on aurait balayé / bazaré cette approche on l'aurait mise dans la poubelle et on serait revenu comme avant / ça ne marchera PAS // ça ne marchera pas /

E 201/ euh donc si on revient à l'approche traditionnelle / avez-vous constaté une amélioration lors de son application? /

F202 / écoutez / BIEN SUR écoutez je vais vous dire une chose / nous par exemple si je prends notre euh- nous avons- quand j'étais élève / l'école parallèle n'existait pas / nous n'avons jamais eu de cours / regardez maintenant [première année] ils prennent des cours / vous trouvez ça normal ?! / vous trouvez ça normal ? ils prennent des cours ! / tous les enfants du baccalauréat eh ben ce n'est JAMAIS grâce au lycée d'origine qu'ils ont leur bac / c'est toujours à propos- vous savez les parents sont SAignés / مسلخوهم / مسلوخين [saignés / on les a signés] / > c'est des cours de math des cours de physique des cours de science des cours d'arabe des cours d'histoire < / vous trouvez ça normal ?! / (non : E) / ben voilà Alors nous ne parlons pas de la langue française / ne FOCAlisons pas sur la langue française / FOcalisons sur l'ENSEMBLE des matières / est-ce que vous croyez qu'en arabe ce sont de vrais poètes ? / alors indiquez moi UNE matière où [l'approche par compétences] / l'approche par compétences- euh : encore une fois ce n'est PAS- ce n'est PAS la faute de l'approche par compétences / il est TROP tôt pour parler de ça / disant après la réforme / il n y a pas d'historiens / parce que pour dire ça réussit ou pas nous sommes dans les jugements de valeur / pour que pour euh pour qu'on dise ça réussit il faut d'autres éléments / il faut faire appel aux sociologues / il faut faire appel aux linguistes / il faut faire appel aux sociolinguistes / il faut faire appel AUX psychopédagogues / c'est TOUTE- TOUS ces acteurs ces partenaires intellectuels qui vont décidé après quoi ? / après une- une- une enquête serrée / un échantillonnage / après un : questionnaire après- pour décider- et cet enquête là c'est-à-dire

l'aboutissement de l'enquête ne peut se faire qu'après CINQ ans ce qu'on appelle TOUT bêtement un travail de recherche /

E 203/ mais vous pouvez nous donner votre avis à vous ? /

F204 / NON /

E205 / mais vous êtes comme même sur le terrain- /

F206 NON NON je ne peux pas me permettre / moi je suis une spécialiste de la langue française / je suis inspectrice je DEfend- /

E207 /alors vous pouvez nous donner votre avis en tant que spécialiste et inspectrice /

F208 / NON /

E209 / vous pouvez nous donner votre constat- /

F210 / > non non non non < / on ne peut pas constater / c'est trop facile / parce que c'est un jugement de valeur je vous ai dit / c'est pas une démarche scientifique/ écoutez moi j'ai lancé l'approche par compétences je ne peux pas être une chose et son contraire / je ne peux pas avoir- avoir été une actrice qui a lancé euh- qui a été euh de deux mille trois à ::- j'étais SEPT ans- j'ai été sept ans dans la commission des programmes aujourd'hui / je dis que ça- ça- ça- c'est une- c'est une- c'est pas une réussite c'est un échec ! /

E211 / mais il faut pas aussi nier que c'est avec l'introduction de cet approche que les enseignants commencent à se plaindre encore plus /

F212 / A se plaindre de QUOI ? ✎ il faut aller voir les inspecteurs plutôt les- les- les enseignants leur poser des questions / si vous plaiguez effectivement SI les enseignants n'ont PAS d'inspecteurs pour leur expliCITER les démarches (xxx) / mais au même temps avec ma transcription / avec TOUT ce que j'aurai dévolu / s'il continue à se plaindre c'est parce qu'ils sont des flemmards / parce que je vais vous dire / qu'est-ce qu'on dit euh :: dit- Einstein a dit il est facile de détruire un atôme que de changer une mentalité / il y a des gens trop ancrés dans leur- dans leur euh :- dans leur CONfo :rt euh :: ça y est :: c'est pas nouveau c'est- c'est l'habitu :de c'est la routine / et dès qu'on leur demande une nouveauté (xx) ils résistent- /

E213 / pourquoi ? /

F214 / parce que ça nécessitent de la documentation / parce que c'est- on est au stade de la découverte et de la documentation / il faut se DONner la peine /

E215 / mais s'ils ne sont pas formés ils ont raison n'est-ce pas ? /

F216 / Alors il y a DEUX deux cas de figures / Ils ne sont pas formés / je leur donne tout à fait raison de ne pas- de fait- de la résister- /

E 217 / et la majorité ne sont pas formés n'est-ce pas ? /

- F 218 / euh je ne peux pas dire ça / je peux pas dire- je N'Imagine pas qu'un inspecteur qui manque de de- je suis tout le temps dans ma transcription / je ne peux pas parler à la place des autres / je parle plus- je parle de MON expérience /allez voir Bab El Oued / Beb El Oued c'est un quartier populaire / allez voir le TRES fond de Beb El Oued / et vous allez voir comment on JONgle avec l'approche par compétences / on a fait il y a trois ans / on a fait quelque chose d'exce- d'extraordinaire et pour l'UNESCO a choisi une école de Beb El Eued / ils ont été SURPRIS par les- les projets qui ont été fait / Beb El Oued c'est pas Hydra / c'est pas Sidi Yahia / c'est Beb El Oued avec ses- ses avatars ce- ceci ses points forts ses points faibles ses représentations sociales SOUvent négatives de la langue française ils sont arrivés- des enseignants sont arrivés à faire quelque chose pourquoi ? / parce que à la base ce sont des hommes COM / PE / ENT/ qui ont une parfaite maitrise de la langue / ensuite ils se sont intéressés / ensuite moi je les ai formés / ils m'ont écoutée / j'ai appris entre eux et c'est ça qu'on construit / il n y a pas de solution miracle /
- E219 / en revient (rire) à l'approche traditionnelle / avez-vous constaté une amélioration du niveau lorsque vous avez travaillé avec /
- F220 / écoutez / l'approche traditionnelle elle- elle- elle a donné des médecins / des avocats / des juristes / c'est pas-écoutez / écoutez / mettre- réformer encore une fois / quand on dit voilà je vais réformer cette méthode / je vais réformer cette façon de faire la table c'est PAS parce que je la réforme qu'elle est inutile/ PAS du tout / ça veut dire elle a fait son TEMPS / elle a fait son temps / TOUT simplement / c'est-à-dire nous sommes dans l'évolution /
- E221 / donc d'après tout ce que nous avons dit / surtout euh sur les conditions d'application des apports de l'approche par compétences / quelle est à votre avis l'approche qui vous semble la PLUS efficace / je dis bien la PLUS efficace /
- F222 / la plus efficace c'est la plus humaine /
- E223 / et c'est la quelle ? /
- F224 / la plus humaine / faites développer les cours de vos élèves / faites développer les stratégies d'évitement et de contournement / une PARfaite maîtrise de la langue une PARfaite euh documentation une PARfaite maitrise de la matière / de l'humanisme euh un breuvage un breuvage un peu d'humanisme / beaucoup de compétences euh euh linguistiques et parfaite maitrise de la langue / de l'intérêt- /
- E 225 / donc c'est l'approche par compétences ou l'approche traditionnelle ? /
- F226 / c'est- c'est- c'est- elle- elle n'a pas- c'est- c'est une pédagogie identitaire /

E227 / et si on vous demande de retourner par exemple à la pédagogie traditionnelle / vous dîtes non ? /

F228 / je ne dirai ni oui ni non / je dis moi j'avance et celui qui avance pas tant pis /

E229 / donc vous choisissez l'approche par compétences ? /

F230 / je ne dis pas moi euh euh je crois en quelque chose qui s'appelle l'ingéniosité / le GENie de l'enseignant /

E231 / donc c'est pas une question de méthode ? /

F232 / ne ne me parlez pas de méthode ↗ la méthode elle est là / vous savez tout ceux- ce sont des (xx) / parce que vous ne pouvez pas vous ne pouvez pas parler du kalachnikov alors- alors que aujourd'hui nous sommes dans la guerre chirurgicale où paraît très- un être anachronique / et être un- un anachronique ça- ça me paraît très ridicule /

E233 / donc vous êtes pour l'approche par compétences ! /

F234 / je veux PLUS que l'approche par compétences / je veux plus / je veux mieux pour monter /

E235 / non je parle des deux pédagogies seulement / donc vous laissez de côté- /

F236 / je ne laisse RIEN ↗ vous savez- vous savez il y a un proverbe qui dit الجديد مليح و القديم لا تزيل فيه [ce qui est nouveau est bien mais l'ancien ne le jette pas à la poubelle] et je conclus là-dessus et je vous laisse (rire) /

E 237 / merci beaucoup madame /

Avec Brahim

- E1 / la pédagogie par les compétences a de nos jours un succès planétaire / elle est appliquée dans plusieurs pays / les Etats-Unis / la Suisse / la France / le Canada et l'Algérie // elle est censée développer les compétences des élèves / de les rendre actifs en les mettant dans des situations problèmes / si on parle des programmes / qu'est ce que l'approche par compétences a apporté de nouveau dans les programmes ?/
- B2 / bon la méthode par compétences concernant les programmes c'est que d'abord les programmes sont bien choisis // les textes sont bien choisis : euh c'est du vécu quotidien / les projets- /
- E3 / il n y a pas des activités qui n'existaient pas avant ? /
- B4 // non apparemment non : les activités sont devenues euh : diverses / il y a par exemple euh :: on discute / sur le projet tout d'abord avant d'entamer le sujet / donc euh : l'enfant est d'accord sur le projet là on essaye de- de :- de lui donner une certaine euh : liberté dans le choix / bien sûr chose qui n'existait pas avant donc il y avait un texte ou bien un projet soit disant qui est tracé donc tout ce qu'on va faire est tracé dans la balle de l'enfant donc on fait participer l'enfant dans le choix du projet et puis aussi : euh : il y a un paramètre très nouveau c'est : euh la préparation de l'écrit / la préparation de l'écrit l'élève euh il est un petit peu animé d'une certaine euh- on essaye de faire- / (c'est là où vous guidez les élèves : E) / voilà on montre le chemin comment faire d'abord oralement puis on se met à l'écriture etc mais la méthodologie il est- il n'est pas bien // assimilée d'abord par les enseignants / certains enseignants trouvent des difficultés dans euh- dans la méthodologie par compétences pourquoi ? parce que euh si j'ose dire ainsi il y a un manque de formation /
- E5 / il y a aussi normalement ce qu'on appelle les situations d'intégration des- des activités qui n'existaient pas avant non ? /
- B6 / des- la situation d'intégration actuellement c'est ce qu'on appelait avant la production écrite de l'enfant / paragraphe /
- E7 / mais aujourd'hui il y a toute une famille de situations d'intégration à la fin de chaque projet il y a je crois quinze jours / intégration remédiation est-ce que vous les appliquez ?/
- B8 / oui : la production : l'intégration : le :- la réalisation du projet : on le fait /
- E9 / vous faites les quinze jours d'intégration ? /

B10 / bon bon on prend pas quinze jours on a pas assez de temps ! on a pas assez de temps / le programme il est un peu long par rapport à :- au temps qu'on nous donne c'est :- c'est un programme qui est chargé mais : qui est riche / chargé mais qui est riche /

E11 / combien de situations d'intégration vous appliquez ?/

B12 // euh :: une dizaine de jours une dizaine de jours pour faire euh :: l'intégration c'est- c'est suffisant / pour moi ↓//

E13 / une dizaine de jours /

B14 / une dizaine de jours /

E15 / donc pourquoi vous ne choisissez pas d'appliquer toutes les situations d'intégration et laisser de côté quelques activités de langue ? /

B16 // euh d'abord c'est :- c'est parce que : l'enfant / lorsqu'on lui donne / un travail et puis on le met dans une situation d'intégration // c'est que :: l'enfant il accuse un retard dans l'écriture / dans la production / donc il euh- il- à- à l'écrit il s'exprime mal / donc il n'est pas animé d'une volonté / de travailler Assez / nous qu'est-ce qu'on fait ? on essaye de METtre dans la tête de l'enfant / à produire / à réaliser certaines choses / mais l'enfant // euh il est animé d'un euh :- d'une certaine euh- / je ne sais pas il ne s'intéresse pas VRAIMENT / il ne s'intéresse pas vraiment / ils ne se cassent pas la tête pour réaliser ces projets là / qu'est-ce qu'ils font ils ar- ils vont euh :- ils vont euh :: à- au- à l'internet télécharger : copier : etc donc euh ce n'est pas VRAIment- vraiment un travail sérieux qu'ils font /

E17 / donc ces situations d'intégrations ne réussissent pas ? /

B18 / PARfois ce n'est pas tout le monde qui réussit ces situations d'intégration /

E19 / combien à peu près ? /

B20 / euh : trente quarante pour cent ça ne peut pas aller au delà de trente quarante pour cent/

E21 / est-ce que vous aimeriez toujours les appliquer bien qu'il y ait cet échec ? / trente quarante pour cent c'est un échec /

B22 / je :- je veux dire / il faut essayer d'améliorer /

E23 / d'améliorer quoi ? /

B24 / d'améliorer le point euh :- il faut- il faut essayer de- D'Attirer l'enfant // vers la pratique de la langue /

E25 / comment ? /

B26 / comment ? si euh :- si je :- si je donne une petite solution c'est que c'est d'Essayer D'ENseigner / les autres matières / en utilisant la langue française // (oui : E) // par

exemple à l'oral // bon pour que l'enfant s'intéresse beaucoup plus par exemple enseigner des mathématiques en :- en français c'est- c'est important /

E27 / et si on change pas ce statut ça reste toujours difficile ?/

B28 / ça reste toujours difficile /

E29 / oui parce que il y a plusieurs enseignants qui se plaignent toujours- / (effectivement : B) / des difficultés de motiver : l'élève- /

B30 / effectivement ça manque la motivation de l'élève ça manque vu euh ::- il y a beaucoup de social c'est :: - ça rentre dans- // parce que il faut se dire que la français ce n'est pas leur langue maternelle / c'est une langue étrangère /

E31 / c'est-à-dire une langue étrangère ?/

B32 /étrangère c'est pas une langue qui est pratiquée à la maison /

E33 / et si on diminue par exemple le nombre des projets dans le programme est-ce que vous aimeriez toujours appliquer toutes les situations d'intégration ? / au lieu de trois projets deux projets par exemples /

B34 / euh ::::je ne sais pas je ne sais pas comment vous répondre à cette question mais : il faudra toujours- il faudra passer par l'essayer il faut essayer puis voir / si : jamais ça donne un résultat pourquoi pas /

E35 / mais le programme est long vous dites /

B36 / le programme est long /

E37 / donc en diminuant le nombre des projets ça sera :- ça sera mieux /

B38 / c'est pas en diminuant le :- le ::::- euh le nombre des projets / NON il faut diminuer parce qu'il ya des leçons qui se répètent // il y a des leçons qui se répètent mais- /

E39 / elles se répètent dans le programme ? /

B40 / durant les le- le- le- le- le- le cursus /

E41 / c'est-à-dire première deuxième- /

B42 / première deuxième troisième quatrième année /

E43 / mais on approfondit les leçons on les répète pas /

B44 / on approfondit / certes / mais : ces leçons là j'aimerais par exemple que / euh le projet il faut bien tracer ce qu'il a comme euh besoin euh de véhiculer certaines euh : idées au sein de :- du projet / quelles sont les points de langue que- dont on a besoin / mais lorsqu'on trouve également / dans un autre projet / les mêmes points pourquoi les refaire ?! // dans la pratique de la langue pourquoi les refaire euh : manipuler la langue par exemple il y a certains euh ::- certaines situations où l'ENfant même à l'oral il faut- il faut le corriger et :: euh l'écrit de l'enfant / ça suscite une certaine- il faut s'intéresser beaucoup plus à

l'écrit de l'enfant mais ça ne veut- ça ne veut pas dire diminuer le nombre des projets ! /
faut- trois projets c'est suffisant mais il faut regarder les points de langue de l'enfant /
donc le problème aussi qui se situe c'est la- la- la manipulation de la lan :gue dans :-
dans le programme / le fonctionnement de la langue- /

E45 / comment ? /

B46 / je vous dis il y a certaines choses qui se répètent le plus souvent // donc- /

E47 / vous ne trouvez pas que c'est bien de répéter ? /

B48 / c'est bien : c'est bien : d'un euh euh- d'un côté mais n'oubliez pas aussi il y a des
choses très importantes euh :: auxquelles on s'intéresse pas // donc c'est- c'est vite fait
alors que ce sont des choses très importantes donc il FAUT un remaniement / des : - de la
distribution de ces points de langue le long de cursus de l'enfant /

E49 / d'accord donc on peut dire dans ce cas que les programmes sont mal conçus ? /

B50 / oui le problème ce n'est pas la compétence ce n'est pas l'approche par compétences
mais la manière dont on- avec laquelle il faut l :- l'appliquer /

E51 / d'accord et si on parle des rôles de l'enseignant et de l'élève / (oui : B) / pendant les
situations d'intégration comment appliquez-vous le rôle de l'enseignant guide ? /

B52 / bon d'abord euh : je me mets dans une situation : où l'enfant : // il est en :- j'essaye de
voire la compétence le niveau de l'élève d'abord / je recherche cette compétence à
développer chez l'élève si je la trouve / bien encadrée bien bien structurée bien étudiée je
démontre je la développe / mi- mais grossomodo je trouve qu'il n'existe pas / y a pas de
paramètres pré-requis pour développer / j'essaye de la DONner d'abord de :- de
l'encadrer euh chez les élèves qui ne l'ont pas /

E53 / quand faites-vous cela ? /

B54 / c'est des séances de pré :- préliminaires / c'est des- c'est des- c'est avec des exercices
de- d'imprégnation /

E55 / c'est quand ? après- /

B56 / non avant- avant- avant de démarrer euh : la compétence à développer /

E57 / vous voulez dire avant la séquence ? /

B58 / avant la séquence // ENSuite je travaille une fois que je :- je vois que la compétence
pré-requis ou bien euh : le pré-requis existe je fais / un travail où je situe l'élève dans
une situation de ::- de perplexe- /

E59 / juste une question est-ce que l'enseignant a la liberté de faire ça ? /

B60 / OUI c'est à l'enseignant de voir ce qu'il veut il est :- il a sa liberté /

E61 / donc vous pouvez même repensez vous-même le programme ? /

B62 / oui oui dans ce sens-là on a :- dans ce cas-là on a comme même une certaine liberté/

E63 / donc on revient à notre question sur euh comment vous guidez les élèves pendant les situations d'intégration ? /

B64 / pendant les situations donc euh une fois que j'ai cette compétence à développer chez l'élève / (oui : E) / je commence donc à situer l'élève dans :- dans- dans l'espace d'abord auprès de ::- de :- de cette compétence ET je fais travailler l'élève / tout en le mettant dans une situation de perplexe /

E65 / c'est-à-dire ? /

B66 / c'est-à-dire l'enfant ne trouve pas d'issue / (oui : E) / ensuite j'entends les- des élèves donner des solutions / et on les insère les solutions données par les élèves bien sûr des fois il faut choisir ces solutions là et : on va de main en main à trouver la bonne solution et après / je donne la solution adéquate au problème /

E67 / est-ce que vous pouvez nous donner un exemple ? /

B68 / je donne un exemple / par exemple euh : quel exemple vous voulez ? / de point de langue ou bien- /

E69 / non on parle des situations d'intégration /

B70 / bon je donne un exemple euh : je sais pas // un exemple sur toute- tout le cursus de- de l'année /

E71 / si on prend par exemple le conte en deuxième année / comment guidez-vous les élèves pour qu'ils rédigent un conte ? /

B72 / rédiger un conte bon / euh je vais- je vais euh d'abord me situer dans :- dans le cursus de :- du C E M du collège / je donne euh / par exemple en quatrième année vous savez que ::- que le programme il s'étale sur trois projets le but essentiel c'est de- c'est de l'argumentation argumenter / bon comment argumenter ? / bon euh :: on pose la question c'est quoi argumenter ? / les élèves ils répondent / MAIS comment l'amener à argumenter ? / quel est le chemin à suivre pour argumenter ? / donc euh ce- ce :- ce point là il est étalé sur trois projets / c'est d'abord décrire pour argumenter / ensuite c'est raconter pour argumenter à la fin il y a expliquer pour argumenter je me situe dans / un exemple palpable dans un exemple quotidien / comment le faire ? / donc je me situe- je donne un exemple par exemple comment :- dis- moi- je leur dis par exemple c'est bien de boire mais : il euh- / qu'en dites-vous ? /ils me disent non : c'est pas normal etc / mais il faut me convaincre / il faut essayer de me convaincre donc je me mets cette exemple là / par exemple dans le cas de la description / je décris / comment je vais faire ? je décris quelqu'un qui en a pris // et :: c'est à toi de tirer des leçons // ensuite pour un- pour exp-

pour euh :: plutôt raconter / je fais l'histoire de quelqu'un de la famille- de quelqu'un comment il a été avant et comment il- il se trouve maintenant / donc- /

E73 / d'accord j'ai compris ce que vous voulez dire mais lorsque vos élèves sont entrain de décrire comment vous les guider ? /

B74 / en ::- en séance d'écriture- en séance d'écriture moi / j'essaye de faire / euh concernant euh : est-ce que- comment je travaille personnellement ou bien- /

E75 / oui oui bien sûr /

B76 / bon personnellement comment je fais / pendant la séance d'écriture / d'abord je fais une séance de préparation de l'écrit / (oui : E) / préparation de l'écrit je prends des exercices un ou deux exercices qui sont en rapport avec le sujet qu'on va traiter ensuite / le long de :: - je- je termine la séance de- je termine la séance par une petite production que l'élève- que :- que les élèves vont passer au tableau me lire / (oui : E) / bon je vois que : de là ils ont compris ce qu'il faut faire / ensuite la séance de : euh- d'après je les oriente / je les oriente je leur donne comment écrire comment ceci cela quelles sont les étapes à suivre pour réussir sa production / (d'accord : E) / ensuite il y a une autre séance qui vient après / (la production écrite : E) / la production écrite les élèves ils écrivent lorsqu'il a un problème comment passer d'une étape à une autre je le guide /

E77 / vous ne trouvez pas que c'est fatigant surtout avec la surcharge des classes et le niveau bas des élèves ? /

B78 / justement c'est pour remédier au problème de l'écriture c'est comme ça qu'il faut faire/

E79 / ça ne vous dérange pas le nombre des élèves ? /

B80 /oui le nombre des élèves bon pour cette année :- /

E81 / mais il y a des établissements où le nombre d'élèves est de cinquante / en plus l'approche par compétence exige un nombre très euh- très restreint /

B82 / oui oui le nombre des élèves c'est un problème oui c vrai /

E83 / d'accord donc- /

B84 / puis- puis après cette séance d'écriture elle se termine par- à la fin c'est-à-dire on ramasse les copies et tout on les corrige et puis il y a un compte rendu / de l'expression écrite / durant le compte rendu on en discute- /

E85 / c'est-à-dire l'évaluation ? /

B86 / euh :: oui /

E87 / toute façon on en parlera après ?/

B88 / oui /

E89/ vos élèves comment ils réagissent pendant les situations d'intégration ? / est-ce qu'ils sont actifs ? /

B90 /// ça dépend d'une classe à une autre / certains élèves qui- /

E91 / on parle de la majorité /

B92 / la majorité euh : oui il y a pas beaucoup c'est : toujours euh une inactivité mais : l'activité / il faut faire intéresser l'élève voilà le problème / il faut faire intéresser l'élève /

E93 / et on peut : arriver ? /

B94 / oui ça dépend de l'enseignement ça dépend de l'enseignant personnellement c'est que euh : ils attendent euh avec IMpatience la séance de français /

E95 / mais il y a des enseignants qui se plaignent / (personnel- :B) / on arrive pas à motiver les élèves puisque c'est problème de la mentalité de l'élève de la surcharge des classes ce qui fait que : l'élève est toujours passif- /

B96 / mais cette passivité on peut la remplacer par une activité c'est-à-dire euh il faut DENicher le problème où il se situe / c'est le rôle- c'est- /

E97 / c'est pas la mentalité de nos élèves ?/

B98 / c'est la mentalité de l'élève il ya aussi la mentalité de l'enseignant ! /euh un enseignant qui n'est pas réceptif c'est- c'est- c'est un problème ! / un enseignant qui n'accapte pas certaines fautes des élèves c'est- c'est- c'est pas normal ! / il faut accepter certains défauts des élèves / et euh il faut essayer de l'orienter / pour changer sa mentalité /

E99 / mais est-ce qu'on peut changer une mentalité ? /

B100 / une mentalité on peut pas- /

E101 / je veux dire est-ce que un enseignant peut changer une mentalité ?/

B102/ effectivement il y a des élèves qui- à qui on peut changer une certaine mentalité euh : euh : vis-à-vis de la matière et vis à vis aussi du comportement /

E103 / et qu'est-ce qu'en est des enseignants mal formés ? /

B104 / NON:: un enseignant mal formé euh :: c'est :- c'est-à-dire il y a certaines euh choses euh dans la pédagogie peut-être / le problème de mal formation euh de l'enseignant c'est :- c'est comment transMETTRE le message / donc c'est un problème pédagogique / donc l'élève / bien qu'il soit par exemple non réceptif MAIS il faut essayer de le faire intéresser / comment il faut lui faire aimer la matière / et comment on lui fait aimer la matière c'est qu'il faut gagner sa confiance /

E105 / mais pourquoi ne dites-vous pas par exemple qu'il faut : une- une certaine orientation psychologique pour l'enfant pourquoi c'est toujours à l'enseignant de faire plusieurs tâches à la fois ? /

B106 // mais c'est une chose qui n'existe pas / c'est une chose qui n'existe pas on manque de ce paramètre là une orientation psychologique de par un psychologue ça n'existe PAS /

E107 / quelle est pour vous la meilleure solution ? /

B108 / bon : euh : euh je- il faut une orientation de par les spécialistes c'est-à-dire EN langue d'abord / parce que on a des psychologues peut-être ils- qui font de la psychologie de façon générale mais il FAUT spécialiser MEME ces psychologues là en chaque matière /comment :- comment : euh :: travailler la langue comment euh : travailler les matières scientifiques etc /

E109 / est-ce que vous croyez que les élèves ont une certaine représentation négative de la langue ? // vis-à-vis de la langue française ? /

B110 / oui oui / oui il ne ::- il y avait- il y avait- i :ls- ils- ils y a des élèves qui :- qui n'a- qui n'acceptent pas mais : ça ne veut pas dire qu'ils n'Acceptent pas parce que c'est une langue étrangère mais c'est parce que ils ne- ils ne la maîtrisent pas /

E111 / seulement ? /

B112 / oui seulement /

E113 / il n'y a pas d'autres raisons ? /

B114 / d'autres paramètres c'est-à-di :re euh politiques / NON NON ça dépend de l'enseignant si : on donne certaines- si on SORT un petit peu des domaines de travail euh parce qu'il FAUT parler avec les élèves / il faut leur parler aimer la langue /

E115 / mais c'est ça le problème- /

B116 / leur faire aimer la langue d'abord il faut les Gagner / gagner leur confiance /

E117 / comment ? /

B118 / comment ? se montrer / UN père d'abord / devant ses élèves /

E119 / et vous croyez que ça réussit ? /

B120 / ça- moi je réussis avec mes élèves / je le :- je leur je- je- je- et puis il faut puisque ce sont des enfants il faut / savoir donner ou bien : euh :: pla- planifier le terrain avec ses élèves pour avoir leur confiance / donc euh ça sous-entend aussi qu'il faut travailler un autre côté c'est un côté psychologique de l'enfant / donc une fois que j'ai gagné sa confiance il me voit comme étant un BON enseignant / à ce moment-là je peux lui donner tout ce que je veux /

E121 / peut-être parce que ici les élèves sont calmes et les classes ne sont pas vraiment surchargées ? /

B122 / peut-être- peut-être mais : il faut changer de comportement il faut changer de comportement il faut changer pour essay- pou- pour pouvoir convaincre tout le monde /

E123 / et si par exemple vous travaillez au sud où la langue française est vraiment euh- /

B124/ Alors là il faut- il faut- il faut pas appliquer le programme qui a été tracé par euh le ministère il faut : aller droit au but pour essayer de :- de faire en sorte que // (oui :E) / travailler d'abord ce qui est : nécessaire de faire / après passer aux choses du programme/

E125 / donc vous ne croyez pas que cette approche par compétences réussit seulement dans quelques milieux d'autres non ?/

B126 / ce n'est pas l'approche ↗ce n'est pas le programme- ce n'est pas le problème de l'approche par compétences qui ne réussit pas j'ai dit tout à l'heure que c'est L'Application qui est mal faite et- et l'application lorsque- lorsqu'il n'est pas bien faite- l'approche par compétence elle peut réussir là où vous êtes c'est pas le problème de l'approche par compétences qui est VRAIMENT un problème / c'est :: la capacité de faire travailler cette approche / donc euh le problème c'est vrai que c'est le problème des- des- des élèves c'est le problème du milieu c'est le problème naturel lié au ::- à l'espace mais/

E127 / c'est que cette approche n'est pas adaptée à ce milieu c'est ce que je veux dire /

B128 / Mais : d'abord REALiser les paramètres qui peuvent la faire réussir pour pouvoir l'appliquer /

E129 / et dans ces conditions donc- /

B130 / et dans ces- dans- dans ces conditions-là il faut étudier ce milieu-là et puis il faut RAMener ces- ces paramètres qui manquent à la bonne euh prise de ::- de cette approche pour pouvoir la lancer /

E131 / et selon votre étude à vous votre euh- votre constat de ces conditions chez nous est-ce qu'elle peut réussir cette approche ? /

B132 / oui euh chez- chez nous la méthode par compétence elle peut réussir TOUT comme euh :: elle- elle ne peut pas donner de bons résultats parce que certains enseignants qu'ils l'appliquent convenablement d'autres non /

E133 / donc vous aimeriez toujours appliquer les situations d'intégration ça ne vous pose pas de problèmes ? /

B134 / bon :: c'est :: euh- /

E135 / dans vos conditions ? /

B136 / dans- dans mes conditions c'est-à-dire euh il faut l'appl- même la langue doit être euh : un :- un moyen de véhicule des- des autres sciences c'est-à-dire la langue française doit être appliquée pour la BIEN réussir il doit être appliqué dans les autres matières /

E137 / et si elle n'est pas appliquée ? /

B138 / euh : on :- on verra peut-être une régression toujours ça ne va pas donner vraiment un bon résultat / à l'échelle euh à l'échelle macro bien sûr /

E139 / à l'échelle macro c'est-à-dire ? /

B140 / à l'échelle nationale /

E141 / ok / si vous voulez on discute maintenant des moyens pédagogiques / (oui : B) / quels sont les moyens- les moyens pédagogiques que vous utilisez pendant les situations d'intégration ? /

B142 / pendant les situations d'intégration j'utilise le dictionnaire d'abord / (oui : E) / j'utilise euh :::- j'utilise euh :: les cours j'utilise les- les- les cours et les matières plutôt les sujets dont on a parlé pendant la manipulation de la langue / j'utilise euh aussi euh :: // certains livres certains livres- /

E143 / sont disponibles ? /

B144 / certains livres euh :: bon c'est- c'est mes livres ce sont mes propres livres que j'utilise et puis il y a l'enfant / l'enfant et puis le dictionnaire est très important /

E145 / il est disponible ? /

B146 / il est disponible ✓ / NOUS avons des dictionnaires mais : ce :- c'est pas vraiment suffisant mais : on peut dire que c'est- ça peut aller /

E147 / vous n'éprouvez pas le besoin de travailler avec un réseau internet ? / une salle de lecture ? /

B148 / oui ça c'est- c'est encore mieux /

E149 / malgré ce manque vous aimeriez toujours appliquer les situations d'intégration ? /

B150 / oui oui j'aimerais bien parce que je sais que ça peut aller /

E151 / même si c'est fatigant pour vous ? /

B152 / même si : nous suons nous nous fatiguons il faut travailler il faut avoir quelque chose de très positif à la fin de l'année pour la réussite de l'élève /

E153 / et si on parle maintenant de l'évaluation / les apports de l'approche par compétences dans le système évaluatif /

B154 // bon euh dans l'évaluation c'est-à-dire il y a toujours une certaine euh ::- // quelque chose de très nouveau c'est l'auto-évaluation / (em :E) / donc après une certaine euh :: une situation d'intégration / après la production de l'élève / ou bien du groupe d'élèves // il y a toujours une certaine auto-évaluation / c'est-à-dire mettre l'élève dans le fait accompli / est-ce que cette élève-là a appliqué ce que lui- ce qu'il y a lieu d'appliquer / et parfois- /

E155 / comment vous l'appliquez ? /

B156 / donc euh c'est le groupe / comment l'appliquer ? je prends une production d'un :- d'un groupe je la transmets vers un autre et il va toucher il va auto- il va évaluer ce travail-là /

E157 / c'est plutôt co-évaluer /

B158 / co-évaluer / donc l'auto-évaluation ça ne veut pas dire que l'élève doit évaluer son travail / non / c'est un autre qui va évaluer le travail de l'autre /

E159 / là on parle de la CO-évaluation /

B160 / CO-évaluation j'aurais aimé que ça soit comme ça pour que ça soit vraiment : NET / parce que : des fois l'élève il va :- il va pas dire la vérité /

E161 / d'accord il y a pas d'autres types d'évaluation ? / qui n'existaient pas /

B162 / d'autres types d'évaluation qui n'existaient pas/ bon euh :: c'est- c'est l'ancien personnellement que j'applique /

E163 / il y a ce qu'on appelle l'évaluation diagnostique /

B164 / l'évaluation diagnostique oui /

E165 / l'évaluation formative aussi / (oui : B) / qu'est-ce que vous entendez dire par l'évaluation diagnostique ? /

B166 / l'évaluation diagnostique euh c'est une chose que l'on applique euh- que- d'abord au début de l'année / (oui :E) / cette évaluation-là va situer l'élève- le niveau de l'élève REellement où- et sans problème INdividuellement parlant- /

E167 / comment ça ?/

B168 / est-ce qu'il maîtrise // (oui :E) / vraiment- cerner un petit peu TOUTES- toutes les lacunes que peut :- que peut- qui peuvent se poser chez cet élève-là / ensuite on essaye de voir le mac- la- la majorité et on démarre pour faire des révisions /

E169 / oui pour y remédier /

B170/ pour y remédier bien sûr /

E171 / mais comment faites-vous pour repérer les difficultés de vos élèves ? /

B172 / je mets :- je fais un sujet / (oui : E) / euh :: des points de langue je cerne le programme / en général de :- des années précédentes et : puis j'essaye de voir es- essentiellement les points de langue / qui vont être- qui vont revenir le plus souvent le long de l'année euh : que je travaille /

E173 /combien de temps on vous accorde pour remédier aux lacunes de vos élèves ? /

B174 / on a :: / une semaine /

E175 / c'est suffisant pour vrai- /

B176 / je vois que / je vois que c'est vraiment PAS suffisant mais c'est vrai que :: vu : euh : le programme on est- on est obligé de faire avec /

E177 / et l'évaluation formative qu'est-ce que cela veut dire ? /

B178 / L'Evaluation formative c'est l'évaluation euh :: par euh- par euh : par séquences / donc cet enfant là il a vu un certain nombre de points de langue / et puis on essaye de voir est-ce qu'il a bien saisi ces points-là oui ou non / ensuite il y a aussi une production écrite qui est relative à la séquence et à partir de là on évalue et on va voir est ce qu'il a vraiment saisi il a compris ce qu'on lui a :: dit le long de ses diverses activités /

E179 / on dit que l'évaluation formative se fait d'une manière continue c'est-à-dire tout au long de l'année / (oui : B) / en faisant des rappels en corrigeant les exercices / voilà est-ce que vous avez le temps pour faire tout cela ? /

B180 / LE temps n'est pas suffisant / le temps n'est pas suffisant /

E181 / donc vous ne l'appliquez pas ? /

B182 / on essaye de l'appliquer on essaye de l'appliquer on prend les sujets les plus :- les plus importants euh pour l'élève pour le niveau de l'élève /

E183 / les programmes sont longs ? /

B184 / les programmes sont longs / le temps nécessaire il est insuffisant // et :: quand on parle du programme qui :- qui est chargé donc le temps automatiquement ne peut être euh :: suffisant donc cette insuffisance-là peut-être c'est des choses qui se répercutent sur le niveau de- de l'élève et surtout euh : la production écrite la production écrite c'est :- c'est vraiment une chose- une finalité MAIS / avec les MOYENS que l'on a avec euh : que ce soit humain que ce soit matériel c'est- c'est insuffisant /

E185 / est-ce que vous avez un carnet de bord pour noter les résultats de cette évaluation formative de chaque élève ? /

B186 / c'est- c'est- c'est des choses- bon personnellement : / je ne les fais pas pour certains élèves / mais- /

E187 / pourquoi ? /

B188 / c'est difficile on a pas le temps de faire- de remédier à : tous les cours / mais pour tout l'ensemble des élèves on le fait / donc pour cela euh je peux proposer une chose / (oui :B) / pour chaque séance il faut avoir deux enseignants //

E189 / deux ! /

B190 / deux // deux enseignants / un enseignant qui :- qui travaille / les côtés théoriques / comment : mener le travail comment :: Arriver à la compétence /et un autre qui va SUIVRE et qui va aider cet enseignant là c'est-à-dire un enseignant Assistant / et :: il va- il va- ils vont discuter des problèmes etc ils VONT travailler ensemble /

E191 /pourquoi ne dites-vous pas qu'il faut diminuer le nombre des élèves tout simplement ? /

B192 / mais on peut pas le faire ! / on ne peut pas le faire diminuer le nombre d'élève en classes /

E193 / mais l'approche par compétences normalement c'est quinze vingt élèves par classe /

B194 / oui mais : euh : le cas- dans- dans notre euh société on peut pas le faire /

E195 / et est-ce qu'on peut faire un autre enseignant pour régler le problème ?! /

B196 / justement un deuxième enseignant c'est- c'est- c'est pour euh une trent- une vingtaine d'élèves c'est important / cet enseignant là je ne sais pas si vous m'avez compris l'idée c'est que il va être un Assistant il va l'assister dans son travail on découvre un problème euh :: le problème- le problème en majorité il va être traité par l'enseignant le prof principal MAIS les- les- les petites choses-là euh qui font : frainer l'élève c'est au- c'est à l'établissement de :- de :- euh de l'aider /

E197 / et vous aimeriez toujours appliquer cette approche malgré les difficultés que nous avons soulignées ?/

B198 / oui parce que :: je pense que : l'objectif de l'enseignant actuellement de par le ministère c'est l- la communication derrière donc l'objectif euh c'est RENDre la la langue française une langue de communication /

E199 / mais est-ce que vous ne croyez pas qu'il vaut mieux avoir comme objectif principal la langue en elle-même ? /

B200 / oui oui justement mais- /

E201 / parce qu'on peut pas avoir la compétence communicative si on a pas la compétence linguistique /

B202 / mais est-ce qu'on a la liberté d'en :- d'avoir ça ? /

E203 / d'avoir quoi ? /

B204 / d'avoir euh :- parce que ça été dicté donc vous êtes euh censés d'appliquer ça mais :: la viSEE- /

E205 / mais si vous avez le choix ? /

B206 / si j'ai le choix personnellement / si je le choix- /

E207 / quel est l'objectif principal que vous auriez aimé qu'il soit principal dans l'enseignement ? /

B208 / c'est c'est l'écriture / c'est l'écrit / j'aurais aimé que l'élève s'exprime beaucoup mieux à l'écrit qu'à l'oral pourquoi ? parce que c'est d'un- il arrivera un moment si : on marche ainsi on aura plus d'écrivains / en Algérie /

E209 / d'accord donc si on vous donne le choix vous préférez l'approche traditionnelle ? /

B210 / la traditionnelle c'est exact /

E211 / d'accord- /

B212 / MAIS : ça ne veut pas dire- puisqu'on est censé de- de faire- de vivre avec tout le monde à l'échelle internationale donc euh : euh la méthode par compétences elle nous permet de COMMUNIQUER à l'oral que de faire l'écrit /

E213 / mais si on parle des autres pays à l'échelle international ils ont les moyens et les conditions favorables à son application / contrairement à nous /

B214 / même en France c'est un problème ! / même en France c'est un problème donc euh c'est le même problème qui se pose en France l'élève il euh régresse de plus en plus à l'écrit / mais autre- à l'oral i :l- il avance donc la méthode par compétences c'est une méthode qui permet de mieux communiquer à l'oral mais à l'écrit / ça présente quand même une petite faiblesse MAIS la méthode traditionnelle c'est beaucoup mieux l'écrit on fait travailler beaucoup plus l'écrit que l'oral et : donc / c'est pour cette raison-là actuellement / nous avons quand même / quand même de bons écrivains de très très bons écrivains mais actuellement on voit pas vraiment une bonne écriture /

E215 / en appliquant l'approche par compétences sur le terrain / avez-vous constaté son efficacité dans l'amélioration du niveau de vos élèves ? /

B216 / oui parfois il y a des élèves déjà qui présentent des pré : requis / il s'avère que : c'est vrai l'approche par compétences contribue énormément au développement / de :- des compétences euh euh :: même au sein de la famille // parce que quand on parle de compétences on doit retrouver ces compétences même dans le domaine de la communication dans le domaine du quotidien mais c'est vrai pour certains élèves / ils euh :: l'approche par- par compétences a donné des résultats positifs / mais- /

E217 / certains élèves c'est-à-dire la majorité ou non ? /

B218 / non c'est : je peux pas dire la majorité parce que :: il y a aussi un : quelque chose qui est relié euh : au milieu / dans le temps et dans :- dans l'espace / donc l'approche par compétences certainement parfois il présente des : - un résultat positif / mais parfois c'est négatif / vu certains paramètres liés bien sûr à la situation familiale / de l'enfant- /

E219 / c'est-à-dire ? /

B220 / il- il y a certains enfants qui :- qui n'ont pas les MOYENS / les moyens- /

E221 / quels moyens ? /

B222 / moyens : pédagogique moyens : infrastructure les moyens : de base euh :: bon- /

E223 / les conditions ? /

B224 / des : conditions de :- de travail pour l'élève /

E225 / d'accord /

B226 / donc même euh : je dirai c'est- c'est- cette approche par compétences euh elle DEmande un pré-requis / mais ce pré-requis on le trouve PAS tout le temps chez euh les élèves / donc il y a certains qui- qui l'ont / et d'autres qui l'ont pas /

E227 / par exemple dans la classe / combien avez-vous d'élève qui ont ce pré-requis ? /

B228 / bon dans la classe je peux dire euh : sur une vingtaine il y a : cinq six ça peut aller jusqu'à dix /

E229 / donc c'est peu / c'est très peu /

B230 / c'est très peu / pourquoi ? / parce que déjà ces pré-requis là : avec lesquels euh : euh : la compétence à développer / chez l'élève n'existe pas auparavant / donc qu'est-ce qu'on va développer ? / (il y a rien : E) / il y a rien à développer / c'est pour ça que certains déjà aCCUse un retard // un retard dans : leurs connaissances donc ils n'ont pas : cette compétences que l'on cherche / parce que : quand on- on :: commence le travail dans une séance de :- de- de français / quand on veut développer- on a un objectif ou une compétence à développer / euh : il s'avère que cette compétence-là : le pré-requis n'existe pas / donc il FAUT d'abord / le- le- le METtre à l'évidence chez- chez l'enfant / mais :: d'autres- donc il y a certains- nos classes sont pas homogènes / il y a cette hétérogénéité de :- des classes qui : fait que la compétences que l'on cherche d'abord à développer n'existe pas /

E231 / mais c'est normal qu'il y ait une hétérogénéité dans les classes /

B232 / c'est vrai euh c'est normal euh mais parfois- /

E233 / c'est pour ça qu'il y a la pédagogie différenciée /

B234 / OUI je suis d'accord donc quand on parle de pé- de pédagogie différentielle c'est- c'est-à-dire on se réfère euh :: on SOrt de la péda- pédagogie par compétences et on rejoint l'ancienne plutôt euh : la méthode ancienne / la méthode fondamentale / donc l'élève- cet élève là- ces élèves-là euh :- nous trouvons des problèmes au sein de ces élèves parce qu'ils n'ont pas le niveau / que l'on souhaite / trouver chez cet enfant-là /

E235 / puisqu'il y a une amélioration avec seulement certains élèves / est-ce qu'on peut dire euh qu'il y a une baisse du niveau chez la majorité des élèves avec l'approche par compétences ? /

B236 / euh :: si j'ose dire une baisse euh : une baisse du niveau NON /

E237 / non ! /

B238 / non une baisse du niveau parfois ça dépend- /

E239 / si on parle de la majorité ? /

B240 / de la majorité des élèves en pRINcipe il y a certains paramètres très importants / c'est que / NOUS les enseignants on :- on a pas euh les facultés soit disant- ou bien les capacités de DENicher / ce qui manque à l'enfant / parfois on trouve ce problème-là /

E241 / c'est dû à quoi ? /

B242 / c'est dû à quoi ? parce que c'est dû au : changement euh : des professeurs // nous avons un prof qui tient en mains une euh :- des élèves pendant une année / puis l'année d'après : ils sont relâchés // ils sont libérés c'est-à-dire on change de professeurs / donc ce changement-là / c'est :- c'est- c'est- c'est un obstacle / pourquoi ? parce que il y a pas le- une continuité dans le suivi de l'élève /

E243 / mais on entend plusieurs enseignants se plaindre euh : de la régression et même de la régression grave / du niveau de leurs élèves en français /

B244 / une régression euh ::- dans la langue française d'abord / elle est due / à un manque de niveau / le niveau de l'élève que parfois il vient : du primaire avec un niveau que j'ose dire NUL / ils n'ont pas de niveau / pourquoi ? donc le problème se situe au niveau du primaire / ces enfants-là viennent avec euh : euh un niveau euh ils ne savent pas lire / ils ne savent pas euh déchiffrer les mots / et comment apprendre à l'enfant le fonctionnement de la lan :gue les points de la langue alors qu'il ne sait pas écrire NI LIre / la lecture c'est une chose TRES importante / en plus de ça encore / il ya certains paramètres euh : que l'on trouve pas dans le manuel des élèves plutôt certains textes que l'on trouve pas / on ignore la situation / on ignore le vécu- /

E245 / quelle situation ? /

B246 / la si- le- le- le- les valeurs soCIALES Algériennes / (oui : E) / quand on- euh je vous cite un exemple quand prend par exemple le conte / et qu'on me ramène un conte d'autres pays / ça c'est vrai c'est bien d'avoir mais il faut d'abord enseigner à l'enfant les contes algériens ! / (oui :E) / donc euh la situation euh euh euh : entre guillemets c'est qu'on ignore le quotidien vécu de nos enfants /

E247 / donc c'est pas une question d'approche /

B248 / euh le- le problème de l'approche- donc il faut- c'est pour ça que je vous dis qu'il faut mettre un enfant dans une bonne situation afin de développer ses- ses- ses compétences /

E249 / vous voulez dire qu'elle n'est pas bien appliquée ? /

B250 / elle n'est pas bien appliquée tout d'abord et euh les moyens de l'appliquer n'existent pas euh : à cent pour cent je vous cite un exemple encore / (oui : E) / j'ai un problème au niveau du livre scolaire / pour les quatrièmes années / le programme / que ::- dicté par le

ministère on le trouve pas dans ce manuel scolaire / il a été changé / le programme il a été changé sans pourtant changer le livre de l'élève /

E251 / par exemple qu'est-ce qu'il a été changé ? /

B252 / les points de langue ? /

E253 / comment ça les points de langue ? /

B254 / le- non euh l'enseignant j'ose dire- si j'ose dire ainsi il est libre de choisir mais l'outil grammatical euh pour l'élève n'existe pas donc comment- normalement l'enfant doit avoir une sensation dans son travail / donc il doit se préparer d'abo :rd voi :r regarder : toucher : et puis au jour au lendemain lorsqu'on arrive à ce :- à traiter ce sujet-là / un sujet bien : euh bien situé dans le temps et dans l'espace / (oui :E) / bien sûr euh à ce moment-là : il peut- il peut suivre / mais lorsqu'il n'a pas un moyen de suivre euh ::: que ce soit à la maison que ce soit dehors il doit être toujours en contact PERmanent avec l'outil de travail /

E255 / c'est-à-dire le manuel /

B256 /le manuel- le manuel il est mal conçu / la conception du manuel ça :- ça freine un petit peu les capacités de- /

E257 / donc on y reviendra tout à l'heure / (d'accord :B) / donc dans votre cas est-ce que l'approche par compétence atteint son objectif celui de :- de développer des compétences chez vos élèves ? /

B258 / euh ::: si : je peux dire une chose c'est que parfois chez les élèves euh de première année ce- ce qui arrive l'approche par compétences elle marche / ELLE marche énormément mais avec les élèves euh :: de quatrième année par exemple ou bien de troisième année de deuxième année on trouve des difficultés ? /

E259 / pourquoi ? /

B260 / pourquoi ? parce que certains élèves N'ONT PAS vraiment les MOYENS / dont le programme / est- est vraiment : euh : de- le demande / donc ces moyens les demande pourquoi ? parce que y a certains : moyens / que nous n'avons pas pour euh :: mener à bien- /

E261 / moyens c'est-à-dire les acquis ? /

B262/ les acquis / c'est pas- c'est pas uniquement les acquis mais les moyens d'infrastructure de ba :se / par exemple je ne sais pas moi la recherche sur internet euh euh :: je ne sais pas c'est-à-dire le CONta :ct avec l'espace il n'existe pas et puis : aussi il y a un- un certain problème que l'on trouve chez l'enfant / c'est que : euh euh l'enfant il présente beaucoup de matière il n'a pas beaucoup de temps suffisant d'aller : dénicher

chercher regarder : voir tout ce qu'il y a lieu de faire donc ce temps-là il est très efficace mais il n'existe pas chez l'enfant e puis pourquoi ? parce qu'il est : vraiment submergé : de : par d'autres euh :: d'autres matières donc euh le français pourquoi ? l'approche par compétences- ce n'est pas l'approche par compétences qui est un problème de chez l'enfant // c'est :- c'est ::- c'est beau- c'est les MOYENS c'est l'es moyens de base qui n'existent pas suffisamment pour l'enfant par exemple il y a le livre scolaire / il y a aussi : euh :: les élèves L'INteraction entre les élèves / parce que l'approche par compétences ça sous-entend que l'on trouve- que l'on travaille par euh par euh soit- par euh par groupe ou pas atelier / et là en :: en faisant ce travail-là on trouve chez l'enfant lorsqu'il grandit un petit peu il- il ne s'in- il ne s'INTéresse pas à travailler en groupe / donc il est Difficile de maîtriser un petit peu le- le groupe on sent : - lorsqu'il grandit mais lorsqu' ils sont petits on peut les- les- les :- les suivre les orienter mais lorsqu'ils sont en nombre un très grand nombre un groupe de quatre cinq une classe quarante élève euh c'est difficile de suivre ça /

E263 / donc en général / il y a amélioration ou régression du niveau avec l'approche par compétences ? /

B264 / du- du point de vue / intelligence de l'enfant / c'est une amélioration mais de point de vue maîtrise de la langue / c'est une régression /

E265 / intelligence de l'enfant c'est-à-dire ? /

B266 / c'est-à-dire l'enfant il voit très très loin // et : ça DEveloppe l'intelligence de l'enfant / mais : maîtrise de la langue pas de maîtrise de la langue /

E267 / donc elle n'arrive pas à installer chez lui une compétence linguistique ? /

B268 / la compétence linguistique ça- dans l'oral ça rime / dans l'oral ça rime mais à l'écriture NON / à l'écriture NON / il y a la régression totale euh : dans la production dans la- dans la situation d'intégration de l'enfant il y a- il y a vraiment une régression permanente /

E269 / est-ce que vous avez constaté la même chose c'est-à-dire régression avec l'approche traditionnelle ? /

B270 / euh :: /// c'est toujours le même problème qui :- qui arrive / même euh l'enseignement par objectifs / c'est toujours / euh : l'enfant / il ///- le- le- le problème qui existe c'est- dans cette euh méthode euh de travail c'est que l'enfant n'est pas euh libre de faire ce qu'il veut : euh il est orienté toujours orienté soit disant Accé /

E271 / est-ce qu'il avait une maîtrise de la langue ? /

B272 / avant euh : relativement à aujourd'hui il avait quand même cette maîtrise /

E273 / est-ce qu'on peut dire de là que l'approche traditionnelle est plus efficace que l'approche par compétences ? vu- /

B274 / non : c'est pas une question de :: de trava :il disant que la méthode par compétences est à l'écriture ça marche pas alors que la méthode par objectifs ça marche non / c'est-à-dire comment mener le travail / d'un- /

E275 / mais lorsqu'on regarde les résultats- /

B276 / ON regarde les résultats comment ? le travail de groupe / ça suscite un certains :- il y a un- un élément qui travaille un autre qui ne travaille pas / dans : la méthode par compétences / le travail atelier / donc il y a un certain euh- واحد يخدم واحد يتكل على واحد اخر [un élève travaille et un autre compte sur quelqu'un d'autre] mais // euh :: la méthode euh par objectifs c'est un travail individuellement / ce qu'il a produit lui-même / mais- /

E277 / donc c'est l'approche par compétences qui est efficace ?! /

B278 / elle est efficace à l'écriture / mais à l'oral il n'est pas efficace parce que l'enfant ne parle pas mais en groupe / ils échangent les idées / le travail- le travail atelier ça- ça marche avec- ça développe- ça développe beaucoup l'oral / mais l'écriture ça régresse / mais la méthode par objectifs l'oral il est un petit peu : absent / mais l'écriture la pensée de l'élève on voit de qui elle vient cette pensée-là /

E279 / ok merci monsieur de nous avoir entretenu /

B280 / y a pas de problème (rire) /

Table des matières

Table des matières

Introduction générale.....	7
Chapitre1 : Le cadre théorique et méthodologique.....	12
Introduction.....	12
1. A propos de l’approche par compétences.....	13
1.1. La famille de situations d’intégration.....	14
1.2. L’élève actif et l’enseignant guide.....	15
1.3. Le système évaluatif dans l’approche par compétences.....	15
2. La praxématique : théorie de la production du sens.....	16
2.1. L’aspect matérialiste de la praxématique.....	16
2.2. Les représentations individuelles du réel.....	18
2.3. La dynamique de la production du sens.....	18
2.4. Le dialogisme.....	20
2.4.1. La dimension dialogique du praxème.....	20
2.4.2. Le dialogisme énonciatif.....	21
2.5. Le temps opératif.....	24
2.6. Le réglage social du sens et le «bon» sens.....	25
2.7. Les niveaux de réalité dans la représentation.....	26
2.7.1 La topogénèse et la chronogénèse.....	26
2.7.2 Les niveaux de réalité.....	27
3. La constitution du corpus.....	28
3.1. Méthodes quantitatives / méthodes qualitatives.....	29
3.2. L’entretien semi-directif.....	30
3.3. La pré-enquête.....	31
3.4. Les contraintes de l’enquête.....	38
Conclusion.....	39
Chapitre2 : Pour le retour à l’approche traditionnelle.....	40

Introduction.....41

1. Le penchant de Mokrane pour l'approche traditionnelle.....41

- 1.1. « à mon avis / je penche beaucoup plus vers l'approche par objectifs /»
(M227).....41
- 1.2. « justement c'est ça l- le problème qui se pose / en l'utilisant la- la- cette approche
[l'approche par compétence] / c'est que nos élèves / d'abord / c'est- c'est le français
/ ce n'est pas leur langue maternelle » (M205).....47
- 1.3. « mais quand on nous propose je ne sais pas ces situations (rire) / il n ya pas le
temps / quand est-ce que on va faire ça ? / pour arriver à faire une c'est déjà bien »
(M193).....49
- 1.4. « ça [l'évaluation diagnostique] demande beaucoup de temps pour cerner
exactement le niveau de l'élève // et ensuite on nous demande de :- d y remédier
(rire)» (M135).....51
- 1.5. « il y a les moyens // surtout les moyens / personnellement c'est mon idée à moi /
bibliothèque équipée de salles de lecture » (M82).....52
- 1.6. « mais on exagère en distribuant ça / pourquoi ?/ euh : ça n'incite pas à l'élève à
faire un effort / c'est- c'est presque gratuit / on doit donc DEfinir les points sur
lesquelles on doit se baser / pas comme ça /» (M117).....53

2. L'attachement de Rachid à «son» ancienne approche.....55

- 2.1. « / sincèrement je l'applique pas [l'approche par compétences]/j'applique la
méthode euh :- l'ancienne méthode /» (R158).....55
- 2.2. « / la régression / elle existe dans les deux / donc au moins je travaille avec la
méthode avec laquelle- c'est-à-dire j'arrive comme même à obtenir le peu de
résultats que l'approche par compétences /» (R194).....58
- 2.3. « sur le terrain c'est PAS facile // je vois PAS un enseignant qui applique /
l'approche par compétences / comme elle a été CONçues par ses concepteurs/»
(R134).....63
- 2.4. « MOI- / ce que moi- ce que j'aimerais surtout c'est la formation /» (R86).....67
- 2.5. « il faut revoir dans la formation des enseignants parce que actuellement nekkini
[moi] dayen [c'est bon] / on a travaillé TRENTÉ ans avec une méthode / ils ne
pourront JAMAIS me changer d'habitude» (R76).....70

2.6. « actuellement actuellement qu'est-ce qu'on fait ? /actuellement l'académie ou bien le ministère de l'éducation / gère la pédagogie de manière politique et : de manière administrative » (R52).....	71
3. L'attachement « conditionné » de Kahina à l'approche traditionnelle.....	72
3.1. « je préfère l'approche par compétences / SANS qu'il y ait tous ces problèmes qu'on :- qu'on a évoqués » (K214).....	72
3.2. « OUI :: mais c'est ulac [il n'y a pas] le temps c'est peu » (K44).....	75
3.3. «la surcharge des classes l'enseignant tout seul ne peut pas guider trente cinq trente huit élèves ! quarante ! » (K94).....	76
3.4. « BIEN SUR c'est essentiel [les moyens pédagogiques] si- si- si tu demandes à l'élève de chercher / (oui : E) / il va chercher où ? » (K120).....	78
3.5. « c'est que les élèves euh- les élèves ne sont pas actifs / ils ne travaillent pas // ils ne veu :lent pas travailler » (K64).....	79
3.6. « on parle seulement de ses avantages de ce qu'elle a apporté de bien etc / mais JA :mais on parle on dit comment l'appliquer » (K208).....	81
3.7. « l'approche traditionnelle AU MOINS on donne à l'élève des connaissances des savoirs / AU MOINS euh euh il apprend il retient » (K230).....	81
Conclusion.....	83
Chapitre 03 : Pour l'approche par compétences.....	86
Introduction.....	87
1. Faiza : une inspectrice dont le statut pèse sur sa parole	87
1.1. Le choix ambigu de Faiza de l'approche par compétences.....	87
1.2. Le «bon» sens de Faiza.....	89
1.3. La déstabilisation de Faiza : des stratégies pour sauver sa face.....	92
1.3.1. « >non non non non< je ne peux pas je ne peux pas / je ne peux PAS juger mes collègues [les inspecteurs] / je ne peux pas / » (F158).....	92
1.3.2. « PARlez à votre inspecteur PARlez à votre tutelle crier fort votre euh votre désa :- désappointement : votre [x] etc / » (F142).....	93

1.3.3. «alors indiquez-moi UNE matière où el moukaraba bel kafaat [l'approche par compétences] l'approche par compétences euh : - encore une fois ce n'est PAS ce n'est PAS la faute de l'approche par compétences /» (F202).....	97
1.4. Efficace malgré la régression du niveau des élèves.....	99
1.4.1. « la régression ne vient pas de la réforme / la régression vient du niveau ACAdémique des enseignants » (F174).....	99
1.4.2. «on est on est euh euh- il y a un sentiment REpulsif / c'est la langue du- du- du COLonisateur / » (F186).....	101
1.4.3. «parce que ils sont dans des zones dites désertées / des zones dites défavorisées / et quand je dis défavorisées / c'est à TOUT les plans » (F182).....	103
2. Brahim : un enseignant formateur hésitant	105
2.1. Le point de vue hésitant de Brahim.....	105
2.2. Le discours justificatif de Brahim.....	106
2.3. Du camouflage au profit de l'approche par compétences.....	108
2.4. Une position paradoxale.....	110
Conclusion.....	112
Conclusion générale.....	115
Bibliographie.....	123
Annexes.....	127
1. Exemplaires du questionnaire de la pré-enquête	129
2. Le guide des entretiens.....	133
3. Les conventions de transcription.....	136
4. Le corpus.....	138
Avec Mokrane.....	138
Avec Rachid.....	150
Avec Kahina.....	167

Avec Faiza.....	183
Avec Brahim.....	204
Table des matières.....	223